

العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلّم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعداد

حمد بشرالشمري

إشراف

الدكتور مصطفى نوري القمش

(أستاذ مشارك)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

2013م

تعهد وإقرار

أنا الطالب **(حمد الشمري)** الموقع أدناه أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان **(العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية)** بإشراف **(الدكتورمصطفى القمش)** من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات .

الإسم : حمد بشر حمد الشمري

التوقيع : حمد

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 28/ 12 /2013.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور مصطفى نوري القمش ، مشرفاً ورئيساً	....
أستاذ مشارك	
الدكتورحابس سليمان العواملة ، عضواً	....
أستاذ مشارك	
الدكتورة ايمان سعيد البوريني ، عضواً	....
أستاذ مساعد	
الدكتورأحمد عبد الحليم عربيات ، عضواً خارجياً	....
أستاذ مشارك	

الإهداء

.... إلى الذي علمني الصبر رغم الظلام الدامس ... والدي حفظه الله

.... إلى التي غمرتني بحبها وعلمتني الحنان والوفاء ... والدتي الغالية

.... وإلى عزوتي وسندي الذين اعتز بهم و أفاخر بهم الدنيا .. . اخوتي وأخواتي

حمد الشمري

شكر وعرفان

أشكر الله سبحانه وتعالى الذي ألهمني الطموح ، وسدد خطاي...

كما يسرني أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى الدكتورمصطفى نوري القمش على جهوده ونصائحه الخيرة خلال مرحلة اعداد هذه الدراسة كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام الذين تفضلوا بالموافقة على مناقشة هذه الأطروحة.

كما أتقدم لأساتذتي الكرام في جامعة البلقاء التطبيقية ، بعظيم الشكر والامتنان على ما بذلوه معي من جهد طيلة فترة دراستي .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر لكل من سهل إجراء هذه الدراسة ، وأخص بالذكر زملائي في الأردن ... لما قدموه لي من مساعدة فجزاهم الله عني خير الجزاء .

والحمد لله رب العالمين

الباحـــث

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق



الملخص

العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلّم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعداد

حمد بشر الشمّري

إشراف

الدكتور مصطفى نوري القمش

أستاذ مشارك

هدفت الدّراسة الحالية التعرف على طبيعة العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ، كماهدفت التعرف على كل من مساعدات التذكر وأنماط التعلم السائدة لديهم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات . تكون أفراد الدراسة الحالية من جميع الطلبة الموهوبين من الصفين (الأول ثانوي والثاني ثانوي) في منطقة حائل والبالغ عددهم (136) طالباً وطالبة ، موزعين على مختلف المدارس والمراكز التعليمية التي تقدم برامج للطلبة الموهوبين ، ونظراً لصغر حجم أفراد الدراسة فقد تم إختيارجميع أفراد الدراسة بطريقة قصدية. وبهدف جمع البيانات قام الباحث باستخدام أداتين إحداهما تقيس مساعدات التذكر لدى الموهوبين وهي من إعداد الباحث والأخرى تقيس أنماط التعلم السائدة لديهم حيث استخدم الباحث مقياس فارك (vark,2002) لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بمساعدات التذكر السائدة لدى الطلبة الموهوبين مجيء بعد انتقاء الأفكار الأساسية في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة ، بينما جاء بعد معالجة المعلومات في المرتبة

الثانية وبدرجة مرتفعة أيضاً ، بينما جاءت باقي الأبعاد بدرجة متوسطة وقد احتل بعد المراجعة والإختبار الذاتي المرتبة الأخيرة ، أما فيما يتعلق بأنماط التعلم السائدة لدى الطلبة الموهوبين فقد جاء النمط المرئي في المرتبة الأولى ، فيما جاء النمط السمعي في المرتبة الثانية ، تلاه النمط القرائي– الكتابي حيث جاء بالمرتبة الثالثة ، بينما جاء النمط العملي في المرتبة الأخيرة . أما عن طبيعة العلاقة بين كل من مساعدات التذكّر وأنماط التعلم فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين بعد معالجة المعلومات والنمط المرئي والسمعي ، وكذلك بين بعد انتقاء الأفكار الأساسية والنمط المرئي وبين بعد المراجعة والاختبار الذاتي والنمط العملي وبين بعد تنظيم الوقت والنمط العملي ، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين بعد تحمل المسؤولية والنمط السمعي ، وأخيراً أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأبعاد ذات العلاقة بمساعدات التذكر تعزى لأثر الجنس في بعدي تنظيم الوقت وتركيز الانتباه وجاءت الفروق لصالح الإناث وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الصف في جميع الأبعاد السبعة ذات العلاقة بمساعدات التذكر. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر جنس الطالب الموهوب في جميع أنماط التعلم ، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لأثر الصف الدراسي للطالب الموهوب في جميع أنماط التعلم باستثناء النمط العملي ، وكانت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين من الصف الثاني ثانوي. وقد توصلت الدراسة بناءاً على نتائجها الى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية : مساعدات التذكر، أنماط التعلم ، طلبة موهوبين.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة :

توصل علماء النفس المعرفيون من خلال دراستهم لأداء الذاكرة إلى عـــدد مـــن المبـــادئ المتعلقة بالتعليم والحفظ والتذكر، التي أخذت طريقها إلى المجال التطبيقي في الميدان التربوي، وقد وهب الله سبحانه وتعالى بعض الناس ذاكرة قوية، وأن لكل فرد مستوى من التذكر يتقـــرر في ضوء حقيقة علمية تتمثل في وجود فروق فردية في أداء الذاكرة وتنوع في الأداء. ومع ذلك فإن تدريب الذاكرة ومراعاة عدد من العوامل في التعلم والتعليم والحفظ يُحسّن من أداء الذاكرة ويرفع مستوى قدرة المتعلمين على استرجاع المعلومات ويبرز دور بعض الـــروابط وتكـــوين العلاقات عندما يريد الطلبة حفظ دروسهم واستذكارها، والتي تتطلب الفهم والاستيعاب وصولاً إلى التطبيق والعمل (الزيات، 1998).

إن لمساعدات التذكر أنواعاً وصوراً متعددة منها إستراتيجية المكان والتي تعـــد مـــن أقـــدم مساعدات التذكر وتستخدم لتمكين الفرد من تذكر واسترجاع وضع المعلومة وموقعها، فـــالفرد يتخيل موقع المعلومات والمعارف وبهذا ينجح في استدعائها، كما أن إستراتيجية الحرف الأول وهو الحرف الاستهلالي ويعني الحرف الأول لعدد من الكلمات التي يـــتم جمعهـــا وتـــذكرها، وإستراتيجية الكلمة المفتاحية بحيث يتم ربط تخيلي وصوتي بين كلمتين متشابهتين في الصوت، وينبغي استخدام مساعدات التذكر بالأسلوب الارتباطي (Atkinson, and Shiffrin 2003).

لقد بدأ إهتمام الكثير من الباحثين بمدى أهمية دراسة الطرق والأساليب التي يـــتعلم بهـــا الطلبة، وذلك بسبب أن الهيئات التدريسية يرجعون أسباب نجاح الطلبة أو فشلهم إلى مسؤوليتهم الذاتية في المقام الأول، وربما يُرجع الطلبة عند حصولهم على درجات متدنية في الاختبارات

إلى ضعف في قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم، أو قصور في بعـض خصائصـهم الشخصية، متجاهلين دور مساعدات التذكر التي يلجأون إليها عند الدراسة مضافاً لهـا أنمـاط تعلمهم (ناصيف، 2007).

هذا وتعد أنماط التعلم الطريقة أو الأسلوب الذي يعتاد الطالب أن يتعلم به، إذ يكـون الـتعلم بهذه الطريقة أسهل من غيرها عند تقديم المحتوى الدراسي له (هيلات، 2001). ولـذلك فـإن الدراسة الحالية تحاول إبراز طبيعة العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط الـتعلم لـدى الطلبـة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يعد التذكر أحد العناصر الفعالة في عملية التعلم ويساهم في تعزيز الاحتفاظ بالمعرفة ونقلها إلى دور الطالب المعرفي المنظم، وضمن هذا الإطار يشكو بعض الطلبة من شعورهم بعـدم تـذكر المعلومات قبل الامتحان بقليل. وهناك أساليب ناجحة للاحتفاظ بالمعلومات ومن ثـم اسـتدعائها واسترجاعها وتذكرها، إذ يتم التذكر عن طرق استدعاء المعلومات من خلال عمليات ترميز تقوم بها آليات التحكم التي يكتسبها المتعلم وترتبط بدورها بنوع الحواس المسـتخدمة فـي الاتصـال بالمحيط وهي، الترميز البصري والصوتي والنطقي والحركي تعمل مساعدات التذكر على تحويل المعلومات من مواد خام غير معالجة إلى خبرات ومواد قابلة للاستيعاب وهي تكسب الطالب الثقة بالنفس وتؤكد مفهوم الذات لديه خاصة في المواقف التعليمية الجديدة عليه. كذلك فهي تساهم فـي تعزيز الاحتفاظ بالمعرفة لتساهم في تشكيل مخزون معرفي مهم قابل للتطبيق من قبل الطلبة.

وأنماط التعلم هي ليست أقل من سابقتها في التعلم، فقد نشأت فكرة أنماط التعلم (Learning Styles) من أن جميع الطلبة مختلفون في ذكائهم وشخصياتهم، وفي طرق تفكيرهم، وفي أنماط تعلمهم، وان معرفة هذا الاختلاف يساعد التربويين ويدعوهم إلى مراعاة الفروق الفردية بـين

الطلبة، للوصول إلى ابتكار المناخ والخبرات التي تشجع الفرد على تحقيق أقصى ما يمكن من قدراته والوصول بهم إلى أعلى درجة من التعلم الفعال ، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى التعــرف على العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين فـــي المملكـــة العربيـــة السعودية من أجل مساعدتهم وتحسين أدائهم التحصيلي.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما مساعدات التذكر السائدة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ؟

السؤال الثاني: ما أنماط التعلم السائدة (النمط المرئي، النمط السمعي، النمط القرائي- الكتـــابي، النمط العملي) لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ؟

السؤال الثالث: هل هنالك علاقة ارتباطية بين مساعدات التذكر وأنماط تعلم الطلبة الموهوبين ؟

السؤال الرابع: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مســتوى الدلالـــة (α= 0.05) بــين متوسطات درجات مساعدات التذكر تبعاً لمتغيريّ الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول ثـــانوي والثاني ثانوي) والتفاعل بينهما؟

السؤال الخامس: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة (α= 0.05) بــين متوسطات درجات أنماط تعلم الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغيريّ الجنس (ذكر، أنثـــى) والصـــف (الأول ثانوي والثاني ثانوي) والتفاعل بينهما ؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها، والذي يهدف إلى تعــرف العلاقـــة بـــين مساعدات التذكر وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمين، هما:

أولاً: الجانب النظري: ويتمثل في توفير أدب نظري وتربوي يسهل الاستناد والرجوع إليه من قبل الباحثين والدارسين، وبالتالي تكون المعارف والمعلومات في هذه الدراسة هي مساهمة تضيف إلى المكتبة العربية. إذ أن ندرة الدراسات – حسب علم الباحث- والبحوث التي تناولت متغيري الدراسة مساعدات التذكر وأنماط التعلم والعلاقة بينهما لدى الطلبة الموهوبين في البيئة السعودية.

كما تكمن في أهمية الفئة العمرية التي تناولتها الدراسة الحالية فإن الطلبة الموهوبين في عينة الدراسة يشكلون شريحة تقع في مرحلة المراهقة التي تحدث فيها عدة تطورات وتغيرات نمائية.

ثانياً: الجانب التطبيقي: ويتمثل الجانب التطبيقي في توفير أداة لقياس مساعدات التذكر والتي سوف يقوم الباحث بإعدادها ، واستخدام مقياس أنماط التعلم (VARK) Visual,Aural, Read-write, Kinesthetic) ؛ الأمر الذي يسهل المجال أمام المشتغلين في الحقل التربوي والباحثين والدارسين في مجال البحث للخوض في هذا الميدان والتوصل إلى نتائج مستقبلية مهمة. يتمثل في التعرف على مساعدات التذكر السائدة، وأنماط التعلم لدى الطلبة والعلاقة بينهما، ومن هنا فإنه بالإمكان للمسؤولين التربويين الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في وضع الخطط والبرامج والاستراتيجيات التي تسهم في تدريب الطلبة على مساعدات التذكر وأنماط التعلم التي تعمل على تحسن مستوى دراستهم وتحصيلهم، وتوظيفها من قبل المرشدين وأولياء أمور الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى :

1- التعرف على مساعدات التذكر السائدة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

2- التعرف على أنماط التعلم السائدة (النمط المرئي، النمط السمعي، النمط القرائي- الكتابي، النمط العملي) لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية .

3- التعرف على طبيعة العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط تعلم الطلبة الموهوبين.

4- التعرف فيما إذا كان هنالك فروق بين متوسطات كل من مساعدات التذكرودرجات أنماط تعلم الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغيريّ الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول ثانوي والثاني ثانوي) والتفاعل بينهما.

تعريف مصطلحات الدراسة مفاهيمياً وإجرائياً:

- **مساعدات التذكر "Mnemonice"**: عرف بركات (2005: 37) مساعدات التذكر بأنها "مجموعة من الطرق والأساليب التي يستخدمها الطالب في فترة الاستعداد للامتحان من مثل التدوين والتلخيص والتسميع والاستذكار والمراجعة والتدوين والحفظ والتي تؤدي إلى فهم المادة الدراسية واستيعابها بشكل سليم " ؛ وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته على مقياس مساعدات التذكر الذي قام الباحث بتطويره.

-**أنماط التعلم "Learning Styles"**: ويعرف فلمنج وبونويل (2002: 23) أنماط التعلم بأنها ا"لطريقة التي يستخدمها الفرد في معالجة ما يواجهه وما يعرض عليه من مواقف ومثيرات وخبرات تعليمية"، وهي : (النمط البصري، النمط السمعي، النمط القرائي/الكتابي، النمط العملي/الحركي) وتُعرّف أنماط التعلم إجرائياً؛ بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته على مقياس أنماط التعلم ل (فارك).

- **الطلبة الموهوبون:** هم أولئك الطلبة الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في واحد أو أكثر من المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات" (القمش ،2011).

ويعرف الطلبة الموهوبون في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية إجرائياً:

بأنهم الطلبة الذين يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج رعاية الموهوبين في مدارس المملكة العربية السعودية وفق المحكات التالية:

- التحصيل الدراسي (أن يكون معدل الطالب في الثلاث سنوات الأخيرة 90% فأكثر).
- استمارة السمات السلوكية لرينزولي.

حدود الدّراسة ومحدداتها :

1- حدود بشرية : اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الموهوبين من الجنسين في الصفوف (الأول ثانوي والثاني ثانوي) في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية .

2- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية تحديداً.

3- حدود زمانية : تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2013 – 2014 .

أما محددات الدراسة أقتصرت هذه الدراسة على الأدوات التي استخدمت فيها لذا فإن صدق النتائج التي سوف تتوصل إليها تتحدد بمدى صدق الأدوات وثباتها .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يبحث هذا الفصل الأدبيات النظرية التي تناولت موضوع مساعدات التذكر لـدى الطلبـة الموهوبين من خلال عرض مضامين مساعدات التذكر وما المقصود بالذاكرة وأنواعها وتعريف مساعدات التذكر وأهميتها واستراتيجياتها ، ثم تم التطرق إلى أنماط التعلم من حيـث تعريفهـا والإفتراضات التي تقوم عليها، عناصر أنماط التعلم ، وأخيراً تم التطرق إلى الموهبة وخصائص الطلبة الموهوبين وإلى تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية .

أولاً – الإطار النظري :

مساعدات التذكر:

لقد أصبح الطريق السليم إلى النجاح في بناء الشباب معرفياً، وبناء عقولهم على نحو سليم، هو تمهيد الطريق لهم باستراتيجيات جيدة لكيفية الحصول على المعلومات في أقل وقت وبأقصر الطرق وليس هذا فقط بل كيفية تنظيمها والاحتفاظ بها وتخزينها ثم استدعائها لاحقاً وبشكل فعال وذلك عن طريق أدوات تسهل عمليات الحفظ والاستيعاب التي تحقق لهم النجاح ليس فقط فـي حياتهم الدراسية فحسب، بل في جميع أعمالهم وأمورهم في الحياة.

هذا ويعد التذكر أحد العناصر الفعالة في عملية التعلم ويساهم في تعزيز الاحتفاظ بالمعرفـة ونقلها إلى دور الطالب المعرفي المنظم، وضمن هذا الإطار يشكو بعض الطلبة من شـعورهم بعدم تذكر المعلومات قبل الامتحان بقليل. وهناك أساليب ناجحة للاحتفاظ بالمعلومات ومن ثـم استدعائها واسترجاعها وتذكرها، إذ يتم التذكر عن طرق استدعاء المعلومات من خلال عمليات ترميز تقوم بها آليات التحكم التي يكتسبها المتعلم وترتبط بدورها بنوع الحواس المستخدمة فـي

الاتصال بالمحيط وهي، الترميز البصري والصوتي والنطقي والحركي تعمل مساعدات التذكر على تحويل المعلومات من مواد خام غير معالجة إلى خبرات ومواد قابلة للاستيعاب وهي تكسب الطالب الثقة بالنفس وتؤكد مفهوم الذات لديه خاصة في المواقف التعليمية الجديدة عليه. كذلك فهي تساهم في تعزيز الاحتفاظ بالمعرفة لتساهم في تشكيل مخزون معرفي مهم قابل للتطبيق من قبل الطلبة.

إن الطالب الذي يُقبل على الحفظ والتذكر والدراسة يتعرض إلى عوامل عالية التأثير في منحنى النسيان والتلاشي السلبي للتذكر، في مقدمتها عامل التداخل الناشئ عن كثرة المعلومات المتشابهة، لذلك يستخدم المتعلم نظم أو مساعدات "Mnemonice" لتسهيل الاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول، وغالباً ما تكون تعليمات رمزية سمعية بصرية أو حركية، وتستند على أن العقل البشري يتذكر التعليمات الرمزية القصيرة التي تعتمد الروابط بين منبهات سهلة التذكر والتي يمكن أن تكون ذات صلة بالموضوعات التي يتعلمها(Atkinson, and Shiffrin 2003) .

إن وجود الجهاز المذهل للذاكرة في داخل شريان دموي متكلس "Calcified Vessel" يزن حوالي واحد ونصف كيلو غرام فقط، والمخ الإنساني هو المتحكم في حياتنا والموجه لاستجاباتنا، أنه بداية الاحساسات وتتشكل من خلاله المعلومات، أنه مستودع "Respository" الذاكرة قيمته تشتق المعاني إذ يمدنا بالشعور والحياة، فقد أتيح لنا أن نعرف خلال العقدين الأخيرين عن الذاكرة أكثر مما عُرف في كل السنوات الماضية (Solso, 1996, 217).

لقد حظيت دراسة الذاكرة الإنسانية، لفكرة الثنائية "Dichotomy" والتي تشتمل على البنية "Structure" والعملية "Process". إذ افترض وجود ذاكرة قصيرة المدى، وذاكرة طويلة المدى. كما حظيت المعلومات باهتمام بالغ من أصحاب نظريات الذاكرة وطرق معالجتها "Processing"، أي المصير الذي تؤول إليه المعلومات التي تم إدراكها وتفسيرها، ومن ثم

تحويلها إلى رموز "Coded"، ثم نقلها وربطها وخزنها وتسميعها ذاتياً، واستدعائها، أو نسيانها (Solso, 1996, 218)

لكل ما تقدم فإن الاهتمام بالتذكر عن طريق البحث والتقصي، ووضـــع الحلـــول المناســـبة لمشكلاته، أمرٌ في غاية الأهمية. ويدعم ذلك، الاهتمام العـــالمي بموضـــوع مهـــارات الـــتعلم ومساعدات التذكر، إذ يؤكد الباحثون أن التعلم في قاعة الدراسة ينبغي أن يتغير مـــن الطـــرق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ إلى تعليم الطلبة كيف يتعلمون بأنفسهم، وكيف يتدربون على مهارات التعلم، حتى يمكنهم الاستفادة مما يتعلمونه، وأن يصبح المعلمون مرشدين وموجهين لهم يساعدونهم على اختيار المهارات الدراسية المناسبة لكل مادة من المواد العلمية فـــي مناهجهـــا (الخليفي، 2000).

ما المقصود بالذاكرة:

عرّف سانتروك (Santrock, 1993, p45) الذاكرة على أنها "عملية الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن من خلال ترميزها وتخزينها واســـترجاعها". وعرفهـــا ســـتيرنبرغ (Sternberg, 2003, p33) على أنها "العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر".

أما العتوم (2004) فيرى أنه لا يوجد تعريف واحد للذاكرة نظراً لتباين وجهـــات النظـــر حولها ولكنه عرفها على أنها القدرة على التمثل الانتقائي للمعلومات التي تميـــز خبـــرة الفـــرد والاحتفاظ بالمعلومات بطريقة منظمة من أجل استرجاعها في المستقبل.

أنواع الذاكرة

ولقد حدد علماء علم النفس المعرفي ثلاثة أنواع للذاكرة، واعتبر أتكنسون وشيفرين هذه الأنواع الثلاثة في معالجة المعلومات مكونات منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض وهي:

1. الذاكرة الحسّية (Sensory Memory) التي تُعد ناقلة تستقبل معلومات من الأعضاء الحسية (الحواس) وتحتفظ بها (لمدة لا تزيد عن خمس ثوان)، لذا لا بد من نقلها إلى مستودع آخر .

2. الذاكرة قصيرة المدى (Short-term Memory) التي تحتل مكانة متوسطة بين أنماط الذاكرة الحسية.

3. الذاكرة طويلة المدى (Long–term Memory) وفيها تخزن المعلومات بعد مرورها بفلاتر الانتباه ثم إدراكها، وهذا التخزين يستغرق بضع ثوان إلى دقيقة. كما تخزن المعلومات فيها من خلال الذاكرة الطويلة المدى عندما تحتاج الذاكرة قصيرة المدى إلى المعلومات السابقة. والذاكرة طويلة المدى تخزن المعلومات فيها بعد تحويلها إلى شكل من أشكال لغات الذاكرة التي حددها بياجيه في حديثه عن الوحدات المعرفية وهي الملمح، والصورة الذهنية والرمز والمفهوم والقاعدة أو القانون. وتحفظ هذه المعلومات في هذه الذاكرة لسنوات طويلة. الذاكرة العاملة أو الذاكرة الإنشائية: وهي جزء من الذاكرة قصيرة المدى، تتم فيها معالجة المعلومات أو عمليات التفكير (الريماوي، 1998).

وقد أشار ستيرنبرغ (Sternberg,2003) إلى أن تتبع عمليات الذاكرة عبر الدماغ، لا يزال غير واضح إلا أن الكثير من مناطق الوظائف المعرفية المتعلقة بالذاكرة أصبحت معروفة ومحددة. وهذه المناطق هي الهيبوكامبس (قرن امون)، والثلاموس، والهيبوثلاموس، والمخيخ. كما أنه يعتقد أن القشرة الدماغية تنظم عمل الذاكرة الطويلة المدى خصوصاً ما يتعلق بالمعلومات التقريرية (Declarative Memory)، وتؤكد الدراسات أن مادة السرتونين والاستيكولن تلعبان دوراً مهماً في وظائف الذاكرة.

وقد ركزت الدراسات على الاستراتيجيات التي تساعد على إيداع المعلومات فـي الـذاكرة طويلة المدى واسترجاعها منها نذكر من هذه الاستراتيجيات: التكرار سواء تكرار الارتباط بين المثير والاستجابة أم تكرار الصورة الذهنية للاستجابة، أو تكرار الرموز الدالة على الاستجابة، وإضافة التفاصيل كأن تضيف لحدث صوراً له أو جملة أو حدثاً ملازماً له، وعمليـة التنظـيم وذلك بتصنيف الأشياء إلى فئات ذات معنى وعندئذ يكون استرجاع المعلومات المصنفة أسـهل من تلك غير المصنفة (الريماوي، 1998).

تعريف مساعدات التذكّر:

عرّف كل من اتكنسون وشيفلن (Atkinson, and Shiffrin) مساعدات التذكر بأنها " هي تعليمات رمزية قصيرة Mnemonics كما أنها أجهزة تساعد على تذكر المعلومات، تأتي فـي العديد من الأوصاف والأشكال. ويمكن أن تساعد العديد من المعلومات للاستدعاء فـي الوقـت المناسب وتركز هذه التعليمات الرمزية أي (مساعدات التذكر) اتصـالها بالكلمـات والأرقـام، ويمكن وضع التعليمات الرمزية القصيرة لاستخدامها". (Atkinson, and Shiffrin 2003).

كما عرفت ميشالسكي (Michalsky) مساعدات التذكر بأنها " نسـق سـلوكي يكتسـبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لمجموعة من الطرق للحصول على المعارف والمعلومـات، واستبقائها في الذاكرة لأطول فترة ممكنة بحيث يتحقق إتقان الخبرات والمهارات، ويختلف هذا النمط السلوكي باختلاف الأفراد، ويتباين بتباين التخصصات" (Michalsky, 2003).

وعرفت قطامي (2005: 293) مساعدات التذكر بأنها "أدوات الذهن التكنولوجيـة التـي يجسد فيها الذهن عملياته وآلياته ومكوناته لتعمل معاً في نظام لخدمته لاستحضار المعلومة".

أما عرفات (Arafat, 2006, 11) فقد وضح مفهوم مساعدات التذكر على أنها "المهارات التي يسعى الطالب إلى امتلاكها للقيام بالأنشطة الأكاديمية من أجل الحصول على متطلبات دراسية محددة وهذه المهارات تتضمن : كيفية التهيئة للدراسة، وتنظيم الوقت، واستعمال الانترنت في الدراسة، وقراءة المقررات، واستخدام القراءة بأنواعها، واستخدام التفكير الناقد، ومحاولة فهم المصطلحات الموجودة في الدرس، وتنظيم المعلومات، والاستعداد للامتحانات، وأخذ الملاحظات من المحاضرات، وكيف تكتب ملخصاً لكتاب، وأخيراً كتابة التقييمات".

واستناداً إلى ما سبق فان الباحث يعرف مساعدات التذكر بأنها " مهارات يكتسبها الطلبة الموهوبين من خلال الممارسة المتكررة والمواظبة على إنجاز الدروس والواجبات في مواعيدها من دون تأخير واستخدام إجراءات فعالة تؤدي إلى كفاية عالية لتحصيل المعلومات والمعارف واكتساب الخبرات وإتقان المهارات كالتقويم الذاتي، وتسجيل الملاحظات وتدوينها، وتنظيم الوقت، ومعالجة المعلومات، وتركيز الانتباه.

أهمية مساعدات التذكر

تكمن أهمية مساعدات التذكر في ما يأتي:

1) مقاومة مشكلة النسيان والاحتفاظ بالمعلومات بالذاكرة لفترة زمنية أطول.

2) سرعة تذكر المعلومات واستدعائها عند الحاجة.

3) تقلل من مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة.

4) ترفع من مستوى الثقة بالنفس والاتجاه الايجابي نحو المواد الدراسية المختلفة، ومن ناحية أخرى نحو المعلم والمدرسة.

5) تحقيق النجاح الأكاديمي والتفوق الأكاديمي وبالتالي الشعور بالرضا النفسي لما يعكسه ذلك من أثر إيجابي على تحصيل الطلبة، الذي يقيس مدى اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة بأبسط الطرائق الممكنة (عبادة،2001).

استراتيجيات مساعدات التذكر:

إن لمساعدات التذكر أهمية تربوية يمكن أن يحققها المتعلم عند مختلف الأعمار والمراحل، والتخصصات الدراسية، وفي العديد من المجالات التعليمية والتعلمية الحياتية. فقد وجد العديد من الباحثين أن مساعدات التذكر تزود الطالب بعمليات دائمة لتخزين المعلومات واسترجاعها. كما أنها تساعد المتعلم على استخدام طرائق مختلفة في نقل المعرفة من خبرة مؤقتة إلى خبرة مستمرة. وتساعد على معالجة الخبرات وتنظيمها. وللمعلم أو المدرب دور في تدريب الطلبة على تطبيق مساعدات التذكر وبنائها، ويتمثل دوره بأن يعد خطة للتدريب عليها، وأن يبين وظيفتها، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لمستوى الطلبة، ويتم تدريب الطلبة في مجموعات صغيرة، وبعد ذلك متابعة تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات في مواقف التعلم المختلفة، ويمكن للمعلم أن يساعد الطلبة على إبداع مساعدات تذكر جديدة تلائم حاجاتهم وقدراتهم، وهذا يجعلهم ينظمون تعلمهم بطريقتهم الخاصة، والتدريب عليها يجعل دور المعلم الموجه والمرشد والميسر لعملية التعليم والتعلم، ودور الطالب يكون المنظم والمعالج للمعلومات والخبرات (الخليفي، 2000).

وأشارت الأدبيات التربوية أمثال (الخليفي، 2000؛ الحلو، 2001) ، إلى أن كثيـــر مـــن مساعدات التذكر تستخدم من قبل الطلبة، وفيما يلي عرض لمساعدات التذكر، وهي:

1. **معالجة المعلومات:** إذ تعبر هذه المهارة عن قدرة الطالب على إيجاد تنظيمات وتحلـــيلات تخيلية ولفظية تساعده على سرعة الفهم والاسترجاع. وتعلم طرق يمكنه استخدامها لكي تعطى معنى وتنظيماً لما يحاول تعلمه.

2. **انتقاء الأفكار الأساسية:** وتعبر هذه المهارة عن قدرة الطالب في انتقاء المعلومات المهمـــة لكي يركز عليها في الدراسة أكثر سواء في داخل الفصل أثناء المحاضرة أم في مواقف الـــتعلم المستقل.

3. **استخدام وسائل معينة:** وتعبر هذه المهارة عن قدرة الطالب على إيجاد واستخدام وســـائل معينة للتذكر تدعم وتزيد من التعلم ذي المعنى والحفظ، ذلك أن إنتاج واستخدام الوسائل المعينة للتذكر يحسن من فاعلية وكفاية التعلم.

4. **المراجعة والاختبار الذاتي:** تعبر هذه المهارة عن قدرة الطالب على أهمية الاختبار الـــذاتي والمراجعة، ودرجة استخدامه لها. كما تعبر عن قدرته على التعلم بأساليب محـــددة لمراجعـــة المادة الدراسية وتقدير مدى فهمه لها.

وتعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة لنجاح الطالب وتفوقه، وتقوم على التدريب المتكرر، وإعادة صياغة المعلومات بلغة الطالب الخاصة، والمراجعة بصوت مرتفع أو التفكير المسموع، والأسلوب الكتابي للمعلومات بعد تكرارها وحفظها (الحلو، 2001).

فعند قراءة صفحة صعبة من نص في واجب دراسي، فإن الطالب قد يقرأ الكلمات حرفياً بصوت مرتفع حتى يسمع كلماته ويدرك معناه وقد أثبت البحث أن هذا الأسلوب البسيط يقود إلى التحسن في الاسترجاع وإلى فهم وإدراك أكثر. حتى من دون استخدام وسائل أخرى من استراتيجيات التعلم. ويتعلم الأطفال بشكل أفضل إذا قاموا بالتعبير عن المادة بطريقتهم الخاصة أو قاموا بإعادة تنظيم أفكارهم، عند القراءة بصوت مرتفع، وهذه الإستراتيجية تسمى التفكير المسموع أو (التفكير بصوت عال)، ومع أن بعض الطلبة قد يكونون واعين لمثل هذا الأمر، ويقومون به، فإنهم يجدونه مفيداً. فقد أيدت الأبحاث ذات الصلة فائدته في تسهيل عملية التذكر. ومن بين الطرق المساعدة للطلبة في التغلب على الضيق من كونهم يتكلمون مع أنفسهم، هو تشجيعهم في أن يتعلموا في أزواج، بحيث يقوم الأول بالتفكير بصوت مرتفع، والآخر بمراقبة هذا التفكير لرصد الأخطاء الممكن وجودها في حالته (عدس، 1999).

وتشير أيضاً إلى مقارنة أداء الفرد الحالي بمدى تحقيقه للأهداف التي وضعها لنفسه، وهو مفتاح الإنجاز الأكاديمي الذي يعبر عنه من خلال ملاحظة المتعلم وتقويمه لتعلمه الشخصي (قطامي و قطامي، 2000).

5. تحمل المسؤولية: وتعبر هذه المهارة عن درجة تحمل الطالب مسؤولية الدراسة والأداء، وانعكاسها في الأساليب السلوكية التي يمارسها يوميًا، والمرتبطة بالمدرسة والواجبات المدرسية، كقراءة الكتب المقررة، وتحضيره للدروس، وعمل الواجبات في الوقت المناسب.

6. تنظيم الوقت: تعبر هذه المهارة عن قدرة الطالب على إعداد جدول للمهام التي يقوم بها، كأن يعرف الطالب الأوقات المناسبة له، وأن يوزعها توزيعًا مناسبًا.

7. تركيز الانتباه: تعبر هذه المهارة عن قدرة الطالب على التركيز، وتوجيه انتباهه نحو الأنشطة بما يساعده على حسن توجيه أنشطة التذكر، وتحديد أهدافها، ووضع خطة فعالة للمراجعة، تظهر استيعابه للمعارف والمهارات والتي يمكن تقويمها فيما بعد.

8. إستراتجية عملية التجميع (Chunking) : تقوم هذه العملية على تجميع مجموعة أشياء أو عناصر بطريقة ذات معنى ليسهل تذكرها وتعلمها لاحقاَ وتساعد هذه الطريقة بالاحتفاظ بالمعلومات التي نحتاجها عند الحاجة، فالفرد في هذه العملية ينظم المعلومات على شكل صور منظمة، تساعد المتعلم في تخزينها ونقلها من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى، وتستخدم هذه الطريقة في حفظ الأرقام والحروف والكلمات، واختصار الجمل والنقاط المهمة إلى حروف يتشكل منها كلمات سهلة الحفظ والتذكر (قطامي، 2005).

وهي وسيلة من وسائل استخدام التذكر، وتتضمن في معناها، أن وحدة المعلومات توضع بطريقة ما ذات معنى، حتى يتسنى للذاكرة قصيرة المدى أن تحتفظ بها لمدة أطول، وحيث إن الذاكرة قصيرة المدى تعاني من احتفاظ في عدد المعلومات وتذكرها، والأسهل أن توضع في تجمعات لتصغر حجمها، فمثلاً إذا أُعطيت الأرقام التالية 0 ، 6 ، 8 ، 4 ، 5 ، 3، حتى يتم خزنها في الذاكرة قصيرة المدى ، فإنه يمكن أن توضع كالتالي: 60 ، 48 ، 35 أو860 ، 354، وبذلك يصغر حجم المعلومات التي يراد تذكرها، فوحدتين أو ثلاث وحدات يمكن أن تحتفظ في وقت واحد (الحلو، 2001).

9. إستراتيجية طريقة السلسلة (Chain Mnemonics) : وتسمى الطريقة الرابطة وتقوم على ربط الفقرة الأولى المراد تعلمها وحفظها بالفقرة الثانية التي تليها، والفقرة الثانية مع الفقرة الثالثة إلى نهاية الفقرات المراد تعلمها والاحتفاظ بها، وتستخدم هذه الطريقة في المواد الأدبية

لتعلم وحفظ آيات القران الكريم والشعر، والنقاط المهمة، وتسلسل الأحـداث التاريخيـة، كمـا تستخدم في المواد العلمية كحفظ جدول الضرب وحل التمارين والمسائل العلمية ذات الخطـوات المتعددة (الحلو، 2001).

10. إستراتيجية الحروف الأولى (First-Letter Technique) : ويتطلب اسـتخدام هـذه الاستراتيجية أخذ الحروف الأولى لمجموعة الكلمات المراد تذكرها ثم محاولة تشكيل كلمة لهـا مدلول ومعنى من هذه الحروف الأولى، فقد يستطيع الفرد تذكّر اسم شخص تعرّف إليه حـديثاً "صالح احمد لبيب حمدان" بتذكر الأحرف الأولى التي تشكل الكلمة "صالح" (العتوم؛ علاونـة؛ الجراح؛ أبو غزال، 2005).

11. إستراتيجية الكلمة المفتاحية (Key Word Method) : وتقوم على استخدام التخيل، إذ يتم بناء صور للأسماء والمعلومات المراد تعلمها أو تذكرها، كما يقوم المـتعلم فـي هـذه الطريقة باختيار كلمة واحدةَ لتمثيل فكرة طويلة، أو عدة أفكار فرعية فمثلاً اختيار كلمة مدرسة وما يرتبط بها من أفكار وأدوات ومواد وأعمال، إن نظام الكلمة المفتاحية يعود بالفائـدة علـى المتعلم، إذ إن استخدام كلمات مفتاحية يسهل تذكر مادة ما مهما كانت طويلة ومجردة (قطامي، قطامي، 1993).

12. إستراتيجية الموقع (Loci Method) : تقوم هذه الطريقة على إنشاء روابط بين الكلمات أو المعلومات المراد تعلمها أو تذكرها وأماكن معينة يحددها المتعلم ذات علاقـة بهـا، إذ يـتم تصور المعلومة في مكان أو موقع محدد مألوف لدى المتعلم، حيث تربط عناصر هذا المكـان ومكوناته بالأشياء المراد تذكرها أو تعلمها، وتستخدم هذه الطريقة لحفظ الأسماء والمصطلحات،

والحقائق الجغرافية والتاريخية، وأسماء الكتب والمؤلفات، وتعلم اللغات والعلوم الدينية (قطامي وقطامي، 2000).

13. التصور (Imaginery) : يتم في هذه الإستراتيجية استحضار صور متخيلة للخبـــرات المراد تعلمها بطريقة قصدية، إذ يتم تخيل روابط صورية بين المعـــارف والخبـــرات الجديـــدة والصور المتخيلة لها، والمتعلم في هذه الاستراتيجية يتميز بالحيوية والنشاط، وربط الخبـــرات السابقة بالصور الجديدة لتسهيل تذكرها، وإبداع صور ذهنية جديدة، ويبذل جهد بصري وحسي وذهني (العتوم؛ علاونة؛ الجراح؛ أبو غزال، 2005).

أنماط التعلم (Learning Styles)

نشأت فكرة أنماط التعلم (Learning Styles) من أن جميع الطلبة مختلفون فـــي ذكـــائهم وشخصياتهم، وفي طرق تفكيرهم، وفي أنماط تعلمهم، وأن معرفـــة هـــذا الاخـــتلاف يســـاعد التربويين ويدعوهم إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعدهم للوصول إلى ابتكار المناخ والخبرات التي تشجع الفرد على تحقيق أقصى ما يمكن من قدراته والوصول بها إلـــى أعلـــى درجة من التعلم الفعال. وتباينت النظريات في تناولها لأنماط تعلم الطلبة المفضلة، فركز بعض منها على سمات شخصية المتعلم، وركز بعضها الأخر على طريقة المتعلم في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات وتنظيمها، في حين ركزت النظريات الأخرى على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضل المتعلم من خلاله استقبال، وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية التعلمية، ورغم هـــذا التباين بين النظريات في كيفية تناولها لأنماط التعلم تبقى أنماط التعلم مؤشرات معرفية وانفعالية ودافعية ونفسية ومزاجية تعكس كيف يستعمل المتعلم الخبـــرات وكيـــف يعالجهـــا، ويتفاعـــل ويستجيب لها على نحو ايجابي (الزيات، 2004).

وتُعّد أنماط التعلم سلوكات معرفية أو انفعالية أو فسيولوجيه يتصف بها المتعلمــون وتعمــل كمؤشرات ثابته نسبياً للكيفيه التي يدرك بها هؤولاء المتعلمون بيئتهم التعليمية ويتعاملون معهــا ويستجيبون لها. وهي أيضاً الطرق والفنيات والاجراءات التي يتّبعها المــتعلم ذاتيــاً لاكتســاب خبرات جديدة. وقد تمكن الباحثون من التعرف على عدد كبير من الأبعاد لأنماط التعلم (جابرو قرعان،2004).

تعريف أنماط التعلم

وقد حظيت أنماط التعلم باهتمام واسع من العديد من الباحثين، وتم تعريفها بعدة تعريفات، منها:

- تعريف أبو حطب وصادق (1994)، إذ عرفا أنماط التعلم بأنها الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم.

- تعريف هني وممفورد (Honey and Mumford, 2000) إذ عرفا أنماط التعلم بأنه مصطلح يستخدم لوصف النشاطات والسلوكات والاتجاهات التي تحدد الأساليب المفضلة عند الأفراد في التعلم.

- عرفها قطامي وقطامي (2000) بأنها وصف للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية.

- تعريف جريجورك (Gregorc) إذ عرف أنماط التعلم، بأنها مجموعة اداءات متميزة للمتعلم تعبر عن طريقة تعلمه وطريقة استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها.

- عرف فليمنج وبونويل أنماط التعلم (Fleming and Bonwell, 2002) بأنها الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتــب ويــنظم بهــا هــذه

المعلومات، ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم استرجاع المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها.

وعلاوة على ما تقدم يرى الباحث أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصـــائص الشخصية التي تدخل في الكيفية التي يتبعها كل متعلم في التركيز واستيعاب المعلومات الجديدة علية سواء كانت صعبة أم سهلة، حيث أن معظم الأفراد يمتلكون نمطاً معيناً.

ويمكن القول أيضاً أن أنماط التعلم هي الطريقة التي يستخدمها الفرد في معالجة ما يواجهه وما يعرض عليه من مواقف ومثيرات وخبرات تعليمية.

افتراضات أنماط التعلم

يشير كولب (Kolb,1984) إلى أن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة تقوم على عدد من الافتراضات التي يتعين على التربويين أخذها بعين الاعتبار منها, هي:

1. أن لكل متعلم نمطه المميز في التعلم , والذي ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الادراكية في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاية ويسر.
2. التعلم يكون أكثر كفاية وفاعلية ويسر وديمومة إذا كان عرض الخبرات التعليمية أو تقديمها متوافقا مع نمط تعلم المتعلم . كذلك يكون التعلم أ قل كفاية وفاعلية وديمومة، وأشد صعوبة , إذا كان عرض الخبرات التعليمية أو تقديمها مغايرا لنمط تعلم المتعلم .
3. يتمايز الطلبة في استقبالهم للخبرات التعليمية على متصل ما بين الاعتماد على الخبرات الحسية المباشرة والتجريد المفاهيمي غير المباشر.
4. يمكن تكييف أي منهج لمراعاة نمط التعلم المفضل لدى الطلبة من خلال أسلوب عرض الخبرات التعليمية وإستراتيجيات معالجتها ، وكذلك تكييف المنهج أو المقرر لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ، يجعل التعلم أيسر وأكثر فاعلية، وأقل عبئا، وأكثر بهجة، وأدوم احتفاظا . وينتج أيضا عن توافق عرض الخبرات التعليمية، لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، اتجاهات إيجابية نحو خبرات التعلم، وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة إنتاجية التعلم والتعليم، وارتفاع الميل للابتكار والإبداع، ثم انخفاض العبء على المعلم ،وزيادة بهجة المتعلم(Fleming & Bonwell, 2002) .

عناصر أنماط التعلم

لم يختلف علماء النفس التربوي كثيراً حول تعريف أسلوب التعلم، إلا أنهم تعددوا بشأن الاستخدام التطبيقي له، فظهر أكثر من تصنيف لأنواع هذه الاساليب وكيفية التعامل معها عملياً. حيث هذا التعدد يخدم الجانب التعليمي، ويُسّهل الاهداف العملية للبحث التربوي، ويزوّد المعلمين بطرق منظمة لتطبيقات التعلم الفردي في غرفة الصف، ويفيدهم بالتعّرف على التعدديه الثقافية والنفسية لدى المتعلمين، واختبار أنماط التعلم وبرامج الإصلاح التربوي، والتنوع باستخدام طرق التدريس التي تتناسب مع هذه التعددية وقد ظهرت عدة تصنيفات لأنماط التعلم، وسيتم تناول أشهرها بالتفصيل :

الفئة الاولى: أنماط التعلم البيئية

يستند هذا التصنيف إلى الظروف البيئية التى يفضّلها المتعلم أثناء الدراسة والتعلم، وهي تشمل التالي:

أ- **الصوتية (Sound)** : يقصد بهذا العنصر تفضيل المتعلم لطبيعة الجو الصوتي الذي يرغبه أثناء التعلم والدراسة، فالبعض يفضّل الإصغاء والهدوء، وآخرون يفضّلون الصخب والموسيقى عند الدراسة والتفكير.

ب - **الضوئية (Light)** : يتعلق هذا العنصر بمستوى الضوء(الناعم القصير او اللمّاع) المفّضل لدى المتعلم أثناء الدراسة والتعلم.

ج- درجة الحرارة (Temperature): يشتمل هذا الاسلوب في التعلم على مستوى الحرارة الذي يفضله المتعلم أثناء النشاطات التعليمية المختلفة، الذي يمكن أن يتنوع من الغرفة الباردة الى الحارة.

د- التصميم (Design) : يهتم هذا الأسلوب بتصميم الغرفة التعليميه من حيث الأثاث وطريقة ترتيبه خلال النشاط التعليمي، فالبعض يفضّل المقاعد الدراسية التقليدية، والبعض الآخر يفضّل الكراسي، وآخرون يريدون تصميم الأثاث بشكل مختلف عن الترتيب الرسمي.

الفئة الثانية: أنماط التعلم العاطفية:

تعتمد هذه الأساليب على المجال العاطفي في التعلم الذي يقسّم المتعلمين الى أربعة أنواع وهي كما يلي:

أ- الدافعية (Motivation): يتعلق هذا الأسلوب بمستوى ونوع الدافعية الأكاديمية لدى المتعلم، فيمكن أن يكون المتعلم ذا دافعية ذاتية (داخلية) تأتي من الاهتمام والاتصال بالزملاء، أو ذا دافعية خارجية تأتي من حصوله على دعم وتعزيز الراشدين.

ب- **الاصرار والمواظبة (Persistence):** يرتبط عنصر التعلم بمدى إصرار الطالب على إنجاز المهمة التعليمية أو التدريسية، ومدى قدرته على البقاء في مهمة واحدة، أي درجة تفضيل الفرد للعمل في مهمة واحدة لحين إنتهائها، أو العمل بمهمات متنوعه متتالية. ويعتمد هذا العنصر على قدرة الطالب وسعة الإنتباه لديه.

ج- المسؤولية (Responsibility): يُعنى هذا الأسلوب بمدى تفضيل الفرد لأن يأخذ مهمة تعليمية تنطوي عليها مسؤولية ما، إذ يرى الأسلوب أن بعض الأفراد يفضلون العمل

باستقلالية تامة وبدون إشراف وقيادة وتغذية راجعة من أحد، بينما يفّضل آخرون العمل بالمهمات التعليمية التي تشمل الإشراف والتغذية الراجعة والقيادة.

د- البناء (Structure): يركز هذا العنصر على تفضيل الطالب أو عدم تفضيله لبنية النشاط التعليمي والمهمات التعليمية، فهل يفضّل بالضبط معرفة ماهي المهمة وكيف يسير فيها وما هو المتوقع منه ؟، أو يفضّل أن يأخذ أهدافاً ويقرر بنفسه ما هي الإجراءات والوسائل الكفيلة لتحقيق الاهداف وإنجاز المهمة.

الفئة الثالثة: أنماط التعلم الاجتماعية:

تصنف أنماط التعلم في هذة الفئة وفقاً للبعد الاجتماعي، كما **يلي:**

أ- الفردي (Individual): يتعلق هذا العنصر بتفضيل المتعلم للعمل ضمن المهمه التعليمية، فعندما يعطى المتعلم تعييناً ما فإنه إما ان يفضّل العمل وحده أو كعضو في جماعة.

ب- مع الرفيق (Pair): يتضمن هذا الأسلوب في التعلم رغبة المتعلم في العمل مع زميل واحد فقط، ولكن ليس مع مجموعة من الرفاق، وليس وحده.

ج- الجماعي (Group): يعني أن المتعلم يفضّل العمل ضمن فريق، وذلك من خلال مجموعة صغيرة من الرفاق، الأمر الذي يساعدة على القليل من التفاعل والمناقشة وإكمال المهمه مع الفريق، وبالمقابل يفضل الآخرون العمل وحدهم.

د- مع الراشدين (Adult): يفضّل المتعلم في هذا الأسلوب العمل بوجود سلطه إشرافية، أو مع الراشدين للتفاعل معهم.

ه- **المتغير (Varied):** يرجع هذا العنصر إلى التنوع بالمهمات التعليمية، فقد يرغب الطالب بالروتين أو النماذج التقليدية، أو يحب الإجراءات والنشاطات خلال التعلم، وتغير الأوضاع الصفية وتنوعها.

أهم المؤشرات التي تدل على مستخدم نمط التعلم الإجتماعي:

- يستمتع بالمشاركة في الأعمال الجماعية داخل حجرة الدراسة.
- يتوافق مع زملائه بطريقة ايجابية.
- يقدر مشاعر الآخرين وعواطفهم.
- لديه قدرة على القيادة وتحمل المسؤولية (الكناني والكندري، 2005).

الفئة الرابعة:أنماط التعلم الفسيولوجية :

تقسم هذة الفئة المتعلمين إلى أربعة أنواع بناءً على البعد الفسيولوجي والعصبي بالتعلم، وهي كما يلي:

أ- **الإدراك الحسي (Sensori Perceptual):** تكون هذه الأساليب التعليمية عبر الإصغاء والعرض أو اللمس والحركه، فهناك من يحتفظ بالمعلومات أكثر عندما يكون النشاط التعليمي بصرياً، كعرض الصور والخرائط وغيرها، وآخرون عندما يكون النشاط سمعياً كالإصغاء والمحاضرة والأشرطة الصوتية والموسيقى، والبعض عندما يكون النشاط لمسياً وحركياً مثل كتابة الملاحظات أو عمل التجارب العلمية في المختبر والقيام بالنشاطات الحركية وغير الروتنيّة.

ب- تناول شيء ما (Intake): يرتبط هذا العنصر بالحاجة إلى الأكل أو الشرب أو المضّغ عند أداء المهمة التعليمية، فقط يفضّل البعض شرب شيء ما أثناء الدراسة أو مضّغ العلكة، وآخرون لا يحبون تناول أي شراب وطعام عند القيام بالنشاط.

د- الوقتي (Time): يتعلق بمفهوم مستوى الطاقة بأوقات مختلفة من اليوم، فيفضّل البعض القيام بالنشاطات التي تحتاج للتركيز في الصباح، والبعض يفضّلها في المساء أو بعد الظهر.

ه- القابل للحركه (Mobility): صاحب هذا الأسلوب يقضي وقتاً طويلاً بالمهمة بينما هو مستمتع ومهتم بها، أو أنه يحب بإستمرار تغير وضعه الجسمي من الجلوس إلى الوقوف إلى المشي. فهو يهتم بتفضيل الفرد المتعلق بتحريك الجسم، أو بقائه على وضع واحد ثابت خلال المهمة التعليمية.

الفئة الخامسة: أنماط التعلم النفسية

تصنّف هذه الفئة المتعلمين إستناداً للبعد النفسي بالتعلم، وذلك في ضوء الأنواع الثلاثة الآتية:

أ- الكلي مقابل التحليلي (Global-Analytic) : يتّضح هذا الأسلوب في التعلم من خلال تفضّيل الطالب لإحدى الطريقتين التاليتين: التعلم والدراسة من العنوان إلى الأجزاء(الكلي)، أو من الأجزاء والمهمات الصغيرة إلى الكل(الجزئي)، وأصحاب الطريقة الكلية هم أشخاص يهتمون بالمعنى الكلي للموضوع وبالنتائج النهائية، ويحتاجون لعرض صورة كبيرة للعمل قبل البدء بالتفاصيل، أما التحليليون فهم أشخاص يفضّلون تعلّم جزئية واحدة في الوقت الواحد ضمن تسلسل المعنى، ثم يضعون مجموع الأجزاء معاً ليكوّنوا الصورة الكلّية(Gardner,2000.).

ب- نصف الدماغ (Hemisphericity): يتعلّق هذا العنصر بسيّطرة نصف الدماغ الأيمن أو الأيسر، فالأفراد ذوو السيطرة الدماغية اليسرى يميلون لأن يكونوا تحليليين ومتتاليين وتفصيليين، في حين يميل أصحاب سيطره الدماغ الأيمن إلى الكلّية.

ج- التأملي مقابل الاندفاعي (Impulsive- Reflective): يرتبط هذا العنصر بدرجة السرعة في التفكير، فقد يفضّل الفرد استخلاص النتائج وإتخاذ القرارات بسرعة، أو يفضّل أن يأخذ وقتاً للتفكير بالحلول البديلة المتعددة ويقيمّها قبل اتخاذ القرار.

إن معرفة المعلّم وإطلاعه على نماذج وعناصر أنماط التعلم يُمكّنه من إعادة تنظيم البيئة والإجراءات التعليمية، ليغيّر في أساليبه التعليمية من طرق المحاضرة التقليدية إلى الصف المرن الذي يواجه الإتجاهات المختلفة، وتحديات التدريس في مجال التعدديّة الفكرية والثقافية لدى الطلبة والتي تكثّر في الصف الحديث، وتجعل من هذا العالم مواكباً للتغيرات المتسارعة بطرق التعلم والتعليم، والاتصال والعلاقات في الميدات التربوي (Katzowitz,2003).

ونظراً لخصوصية هذه الدراسة من حيث أنها تتناول ثلاث عناصر من أنماط التعلم هي: السمعي، البصري، الحركي، فسيتم التركيز في الفقرات الأتية على هذه العناصر بشيء من التفصيل والشرح. علماً بأن الباحثة قد اختارت هذة العناصر لتقوم بدراستها بسبب أهميتها من الناحية التطبيقية في التعلم خلال الفترات المعاصرة، حيث ينصّب اهتمام المعلمون في الأوقات الحالية على أساليب التدريس المتصلة بالإدراك الحسي (السمعي، البصري، الحركي).

سادساً – أنماط التعلم المستنده للأدراك الحسي

يتضمن تصنيف الناس من حيث أنماط التعلم التى يفضّلونها وفقاً لمبدأ الإدراك الحسي، التعلم عبر حواسهم المختلفة، و هناك نسبة تتراوح بين 20%_30% ممن هم في سن الدراسة يتذكرون ما يسمعون، و40% يتذكرون ما يرون أو يقرأون. هناك الكثيرون ممن يحبون أن يكتبوا أو يستعملوا أصابعهم بطريقة حركية معينة كي يساعدوا أنفسهم على تذكر حقائق أساسية. وفي ضوء ذلك يقسم المتعلمون حسب أسلوب تعلمهم إلى ثلاث فئات كما يلي: (فارع والوقفي 1996،).

1- المتعلمون السمعيون (Auditory)

يُعّرف المتعلم السمعي بأنه الشخص الذي يتذكر على الأقل 75% مما يناقش أو مما يسمع خلال فترة من(40_45) دقيقة. وكلما كان الأطفال أصغر سناً كانوا أقل احتمالاً لأن يصبحوا متعلمين سمعين (فارع والوقفي،1996).

والمتعلمون السمعيين يحبون الضوضاء ويصدرون الأصوات، ويستمتعون بالحديث والإستماع، ويصدرون أصواتاً عند القراءة كتحريك الشفاه والهمس، كما أنهم يتذكرون أسماء الأشياء والأشخاص أكثر من الوجوه، وهم يتذكرون ما يسمعون ويستطيعون أن يكرروا ما سمعوه في مناقشات سابقة ومحاضرات ما، فهم يختزنون الكلمات في أدمغتهم بنفس طريقة المسجل، ويستعيدونها متى أرادوا عندما يركزون أو يندفعون إلى ذلك. القدرة على هذا الأداء هي هبة جسمية، صحيح أنه يمكن تطوير حاسة السمع بالتدريب والجهد، ولكن ذلك لا يكون إلا وحاسة السمع قد تطورت تطوراً فسيولوجياً كافياً وحسناً (Abiator,2001).

والتلاميذ بكافة مستوياتهم يتعلمون بسهولة وكفاءة بالإستماع، وبالتالي يجب أن تقدم لهم المعلومات والمهارات الجديدة بالاستماع إليها، ولما كانت حاسة السمع عندهم قوية فهي إذاً

الحاسة التى يجب أن تستعمل منطقياً في بداية الدرس. فبعد سماع المتعلمون للمواد الجديدة، فأنه لابد من تعزيز ما تعلموه، وذلك بالاعتماد على الحاسة الثانية الأقوى لديه بعد السمع، فإن كانت حاسة الإبصار فعليه بعد أن يسمع المادة الجديده أولاً أن يقرأها، وإذا كانت الحاسة الاقوى الثانية عنده هي اللمس، فإن على مثل هذا الطالب بعد الاستماع للماده الجديدة أن يكتب ملاحظات من المحاضرة أو النقاش الذي استمع له. ومن بعد ذلك ينبغي له أن يقرأ مستخدماً ثالث حواسه قوه وهي البصر لتعزيزما سمّع أو كتب (Black,2004).

وتكمن أهميه التعلم السمعي للطالب الموهوب من خلال التعلم بشكل أفضل عندما تُعرض المعلومات بشكل مسموع وبلغة شفوية، وبالتالي فهو يستفيد من المعلومات المسجلة على أشرطة، و عندما يحاول تذّكر شيءٍ ما عادة ما يستمع وكأن شخص يخبره معلومة، أو يسمعها بنفس الطريقة التى قرأ بها بصوت مرتفع (العبويني,2008).

أهم المؤشرات الدالة عليه:

- يعتمد على حاسة السمع في عمليات التعليم والتعلم.
- بفضل الاستماع لشرح المعلم أكثر من متابعة المعلومات المكتوبة على السبورة.
- يستمتع بالقراءة بصوت مرتفع، أو الاستماع لقراءة الزملاء في الفصل.
- يتأثر بالضوضاء غالبا.
- يشترك في المناقشة المدارة داخل الفصل بشكل دائم (العتوم،2004).

2- المتعلون البصريون (Visual):

هذه الفئة من المتعلمون يُحبّون التعلم بالمشاهدة، فيراقبون ويرون ما يفعله الآخرون، ويُحبّون الصور والأشكال، ويميزون الكلمات بالنظر من خلال شكلّها، ويتميزون بالتصورات

الحية كأحلام اليقظة والسرَحان والتخيل بكثير من التفاصيل، وقادرون على تذكّر الوجوه أكثر من الأسماء (Abiator,2001).

ويُعّرف التعلم البصري على أنه التفكير في الأشياء بصرياً عن طريق التصور, مع امتلاك القدرة على تعديل هذا التصور المرئي في الذهن قبل أن يترجمه الشخص إلى واقع، وهو القدرة على استعمال الفضاء أو الفراغ بشتى أشكاله ، بما في ذلك قراءة الخرائط وتخيل الأشياء وتصوّر المساحات. وهم متعلمون يحتاجون إلى رؤية حركات المدرّس وتعابير وجهه لفهم محتوى الدرس تماماً، كما يميلون إلى تفضّيل الجلوس في واجهة الفصل لتجنب العوائق البصرية ويفكرون في الصور، ويتعلمون بشكل جيد من خلال العروض البصرية التي تتضمن: الرسوم التوضيحية، وكتابة النصوص باستخدام الشفافيات، والفيديو واللوحات والصور أثناء المحاضرة أو المناقشه في الصف، والمتعلم البصري كثيراً ما يفضّل أخذ الملاحظات المفصّلة لاستيعاب المعلومات. و يتعلم بالمشهاده، ولديه خيال ذكي، ويتذكر الوجوه بشكل جيد، ويميل إلى أن يكون منظماً جداً، ويحب التروي في المشكله أو المهمه قبل إعطاء قرار معين (Sloon,2004).

أما المعلم الذي يُعلّم الطلبة البصريين، فعليه أن يزودهم بقدر كافٍ من المواد البصرية في أشكال وبنى متعددة، وأن تكون المعروضات البصرية منظمة بشكل جيد، ويجب عليه خلال الدرس التأكد من جلسة هؤولاء الطلاب بحيث تسمح لهم بالرؤية الجيدة، وأن والبيانات والأعمال المكتوبة سهلة القراءة بالنسبة لهم، ولي يكون ناجحاً معهم ومشوقاً لهم عليه استخدام تنوع تكنولوجي متكامل: كالكمبيوتر، وكاميرات الفيديو، والفيديو والتلفاز، والصور والانترنت (Petrakis,2003).

وتكمن أهمية التعلم البصري للموهوب من خلال التعلم بشكل أفضل عندما تُعرض المعلومات من خلال صور أو مخططات، ويستفيد من المعلومات التي تُعرض له باستخدام الوسائل المرئية, والأفلام، والأشرطه، والخرائط، والمخططات، ويستمتع بالنشاطات التي تتطلب تصميمات وفنوناً مرئية. (العبويني,2008).

أهم المؤشرات الدالة عليه:

- يتعلم من خلال حاسة البصر
- يستوعب التعليمات المكتوبة بسهولة أكثر من التعليمات اللفظية أو المسموعة.
- يفضل القراءة الصامتة، ويدون الملاحظات لتدعيم أفكاره.
- يتذكر ما شاهده بسهولة أكثر مما سمعه.
- يعبر عن الأحداث بالوصف أو الرسم.
- يستمتع بالدراسة من خلال الجداول والخرائط والرسوم البيانية والأسهم (العتوم،2004).

3- المتعلمون الحركيون (Kinesthetic) :

ويبدو أن القوى الإدراكية لدى المتعلمون الحركيون تتباطأ في نضجها قياساً بالقوى الإدراكية إلى غيرهم من العاديين. وعلى هذا فهم لا يتذكرون قدراً كبيراً يتعلمون ويحتاجون إلى تذكير متكرر، ثم أنهم كثيراً ما ينسون معظم ما يرونه ويبدون عاجزين عن استذكار التفاصيل والخصوصيات. وهم على وجه الإجمال يستطيعون التعلم بسهولة أكبر، بالجمع بين الخبرات اللمّسية والحركية، وفي العادة كثيرو الحركة ويُعبرّون عن انفعالاتهم جسدياً، مما يسبب لهم مشاكل مع الآخريين لأنهم يقتربون منهم ويلمسونهم (Abiator, 2001).

وهكذا يركز أفراد التعلم الحركي على الحركة والعمل واللمس، ويتعلمون بشكل جيد من خلال الطرق العملية، ويستكشفون العالم المادي حولهم بنشاط. وقد يجّدون صعوبة في الجلوس لفترات طويلة، ويمكن تشتت أنتباههم لحاجتهم إلى النشاط والإستكشاف، و يتفوق المتعلم الحركي في اللمس والشعور في كل شيء، ويحب أن يتحرك عند التعلم أو القراءاة ، ويحب اللعب.

وقد أولت الدول المتقدمه والمؤسسات التربوية أهمية خاصة لهذا الجانب وبالأخص للمراحل الأولية من عمر الأفراد سواءً في رياض الأطفال أو المدارس وصولاً لأعمار الشباب (علي،2005).

ويمكن أن يفيد التعلم الحركي الطالب الموهوب من خلال التعلم بشكل أفضل عندما يستخدم يديه في الأنشطه، ويستفيد من خلال القيام بالتجارب في المختبر لمساعدته على اكتساب المعلومات، ويتعلم بشكل أفضل عندما يمارس نشاطاً جسمياً في البيئه التعليميه مثل لعب الأدوار في العملية التعليمية (العبويني,2008).

أهم المؤشرات الدالة عليه :

- يمتلك مهارات حركية عالية.
- يستخدم الرسم أو الكتابة كوسيلة لتذكر المعلومات.
- يفضل التعلم من خلال الحركة والعمل.
- يستمتع بفك الأشياء وتركيبها.
- يعبر عن أفكاره باستخدام الوجه واليدين وسائر أعضاء الجسم.
- يتميز في لعب الأدوار ومحاكاة الآخرين وتقليدهم (الكناني والكندري، 2005).

تعريف الموهبة

عرّف يونغ (Yong) مفهوم الذكاء والموهبة "بأنه تمتع الفرد بقدرات فوق المعدل العادي، والتمتع بالقدرات الإبداعية وقدرات العمل والانجاز" (Yong, 1994).

وينير(Weiner) عرّف الموهبة عند الأطفال بأنها وجود الإستعداد والقابلية لإنتاج الأفكار الجديدة في مختلف نواحي الحياة (الأخلاقية، والمادية، والاجتماعية، والعقلية والجمالية)، وإمكانية الإنجاز المتميز أمام مجتمع يُقّدر الانجاز. حيث يُعّد التميز هو نتيجة تفاعل لخمس عوامل وهي : القدرة العقلية العامة، والقدرة الخاصة، والعوامل غير المرتبطة بالذكاء، والعوامل البيئية، وعوامل الحظ (القمش،2011) .

اما فلدهوزن (Feldhusen) فقد عرّف الموهبة من خلال برنامج "فلدهوزن" للمرحلة الثانوية للطلبة الموهوبين ، ويرى أنها مركبة من القدرة العقلية العامة، ومفهوم الذات الإيجابي، والدافعية للإنجاز، والموهبة الفطرية. (السرور،2003).

وقد عرف ويتي "Witty" الطفل الموهوب بأنه هو الذي يتصف بالتميز المستمر في أي ميدان هام من ميادين الحياة، وأن مصطلح الشخص الموهوب يُستخدم لوصف الفرد الذي يُظهر مستوى أدائه استعداداً متميزاً في بعض المجالات التي تحتاج الى قدرات خاصة سواءً أكانت علمية أو فنية أو عملية، وليس بالضروره أن يتميز هذا الفرد بمستوى عالٍ من الذكاء، بل قد يكون متوسط الذكاء، ولا يشترط أيضاً أن يتميز بمستوى تحصيل دراسي عام مرتفع بصوره ملحوظة بالنسبة لأقرانه (Weibner,2006).

ويعرّف كلارك (Clark) الاطفال الموهوبين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذة الاستعدادات أو القابليات (Clark,1992).

ويُعّرف جالجر (Gallagher) الأطفال الموهوبين هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين والذين لديهم قدره على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمة البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع (جروان،2008)

ويُعّرف تنبوم (Tannenbaum) الطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذي تتوفر لدية الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجاً للأفكار(في مجالات الأنشطة كافة) التى من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً (Tannenbaum,1986).

خصائص الطلبة الموهوبين

ترتبط خصائص الموهوبين بمظاهر التفوق المختلفة التي يمكن تناولها على النحو التالي:

1- القدره العقلية العامه: يقصد بها الذكاء المرتفع (أعلى من 130 درجة) كما حددها تيرمان والنمو اللغوي المبكر، والطموح الفكري المتوقد والمتعلق بالميول والهوايات المتنوعة، والقدره غير العادية على التفكير الناقد والقييمي، وسهولة التعلم والاسترجاع، والقدرة العالية على التركيز وطول مدة الانتباه، ودقة الملاحظة والحذر الشديد، وتفضيل الاستقلالية في التعلم (Joan,2007).

2- الاستعدادات الأكاديمية الخاصة: وهي التميز والتفوق في موضوع معين أو مادة معينة، مثل تميز طالب في مجال الرياضيات، وبالتالي فهو يمّتلك ميول غير عادية في النظم المختلفه مثل (العّد، والقياس) والتعامل مع الأرقام وفهم العلاقات المختلفه بينهم، الأستخدام المبكر لأسلوب حل المشكلات، والقدره على تطبيق الحلول المستخلصة على مسائل أخرى أو مواقف أخرى (Christopher,2007).

3- الإبداع أو التفكير المثمر: ويعني أن هناك ذكاءً مرتفعاً غير عادي، وطلاقة لفظية وفكرية والتحليل الدقيق للأفكار إلى أدق التفاصيل، والإستمتاع بالتحديات الصعبة المعقدة، والقدرة على

كشف الفجوات والنواقص في مجالات المعرفة، وصعوبة الاقناع أو الإنصياع لأفكار الغير، والطموح الشديد لمعرفة تفاصيل واسعة عن كل شئ (Joan,2007).

4- القدره القيادية: يلاحظ الطالب الموهوب مهارات وقدرات زملائه في الصف، ويتفاعل بسهوله مع الأخرين، ويستطيع تفصيل الأفكار بوضوح، كما يستمع إلى الأخرين باهتمام، ولديه قدرة عالية على التنظيم والتخطيط، ولباقة شديدة في التعامل مع الأخرين، وقدرة جيدة على إصدار الأحكام، وولع شديد لمساعدة الأخرين، وقدرة جيدة على إقامة علاقات اجتماعية، وتفائل دائم، وقدره فائقة على استخدام مهارات التواصل المختلفة مع الصغار والكبار، بالاضافة إلى كونه مقنعاً لمن حوله، وصانع قرار ويتميز بقدرة عالية على التفاوض (باناجية,2007)

5- الفنون البصرية والأدائية: وتتضمن حدة الملاحظة لأدق التفاصيل ورهافة الأحاسيس والعواطف، وتفانٍ عالي في الأعمال، ومهارات فائقة في استخدام وسائل متعددة، ومهارات تقنية متقدمة، وميول حادة في الفنون وقوة تحمل وصبر شديدين، وقدرة على التقييم الذاتي، والاستمتاع بزيارة المتاحف والمسارح (Joan,2007).

6- القدره النفس الحركية: وهو ما يُطلق عليه احياناً الأستعدادات الرياضية، والاستمتاع بالحركة والتمارين والأنشطة الحركية وتعدد وتنوع الحركات، ورشاقة وخفة حركة غير عاديتين، وصحة بدنية ونشاط، وقدرة فائقة على توقع حركات الأخرين، وشدة تركيز وانتباه، ودقة شديدة في التأزر البصري- الحركي (المصطفى,2000).

تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية:

يشير القمش (2011) إلى أن قضية رعاية الموهبة والإبداع في المملكة العربية قد مرت بعدة مراحل على الشكل التالي:

المرحلة الأولى: في عام 1410 هـ – 1416هـ ، تضافرت الجهود الرسمية، وبدعم من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وبالتعاون مع وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، تم وضع برنامج بحثي متكامل، يبدأ بالتعرّف على الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا ظهر للوجود مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، الذي تمخض عنه إعداد وتقنين مقاييس في الذكاء والإبداع، كما تضمن إعداد برنامجين اثرائيين تجريبيين في العلوم والرياضيات، كنماذج أولية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وقد تم تضمين نتائج المشروع في التقرير النهائي؛ وبناءً على ذلك فإن الأساس العلمي لتنفيذ ما نصت عليه السياسة التعليمية في المملكة، يكون قد اكتمل وأصبح جاهزاً ليدخل حيز التطبيق والتنفيذ.

المرحلة الثانية (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم):

تأسس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بناءً على محضر الاجتماع المنعقد في 1417/10/29هـ، برئاسة معالي وزير المعارف ومشاركة وكيل الوزارة، ونائب رئيس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وفريق بحث برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم؛ وقد تم تبني المشروع والبدء في تطبيقه في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتوفير كافة الإمكانات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذه، وتكليف فريق عمل برئاسة الأستاذ الدكتور عبد الله النافع وعضوية فريق البحث، لتنفيذ البرنامج، وتقديم تصور مفصل لمعالي وزير المعارف، وذلك وفقاً لما ورد في القرار الوزاري رقم 877 تاريخ 1418/5/6هـ .

المرحلة الثالثة (إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين):

نظراً للحاجة الماسة لإيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبين، تمثل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها وزارة المعارف، فقد تم إنشاء إدارة عامة تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وذلك بالقرار الوزاري رقم 58054 وتاريخ 1421/3/4هـ.

المرحلة الرابعة (إنشاء إدارة رعاية الموهوبات) :

تم افتتاح برامج رعاية الموهوبات والمتفوقات في الرئاسة العامة لرعاية البنات عام 1418هـ وابتدأ العمل فعلياً بالفصل الثاني للعام 1419هـ وتحول اسمها إلى إدارة رعاية الموهوبات تاريخ 1422/2/5هـ وبعدها تم ربط الإدارة بمعالي النائب تاريخ 1423/3/13هـ وبعدها صدر قرار معالي وزير المعارف رقم 373373 تاريخ 1423/12/4هـ والقاضي بضم برنامج رعاية الموهوبات بالإدارة العامة لرعاية الموهوبين، بحيث تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالمهام الموكلة إليها لقطاعي البنين والبنات على حد سواء.

ثانياً : الدراسات السابقة

حظيت مساعدات التذكر، وأنماط التعلم باهتمام العديد من الباحثين والدارسين على الصعيدين العربي والأجنبي، وقد لاحظ الباحث – بحسب علمه– قلة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم بشكل عام، وأنها تناولت مساعدات التذكر على حدى، وكذلك منها تناول أنماط التعلم على حدى. كما لاحظ الباحث انعدام الدراسات التي تناولت العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين على وجه الخصوص ، وقد قام الباحث بتناول الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث موزعة على الشكل التالي:

أ. دراسات ذات صلة بمساعدات التذكر:

أجرت البوريني (1995) دراسة شبه تجريبية هدفت التعرف إلى أثر استخدام مســاعدات التذكر في تدريس وحدة تعليمية ضمن برنامج تربية الطفل على تحصيل الطالبات فــي كليــات المجتمع في الأردن . وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من الطالبات اللواتي تخصصــن في برنامج تربية الطفل في كلية مجتمع الزرقاء الحكومية وتم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (50) طالبة لكل مجموعة، وقد توصلت النتائج إلــى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضــابطة لصــالح المجموعــة التجريبية التي درست بإستخدام مساعدات التذكر .

كما أجرى جوزيف ويوجديولينو (Joseph & Ugodulunwa, 1997) دراسة هــدفت معرفة مدى تأثير كل من دافعية الإنجاز ومساعدات التذكر على الأداء الأكاديمي لدى طــلاب المرحلة الثانوية بنيجيريا. تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً، مقسمين إلى أربع مجموعات: الأولى المجموعة المختلفة، وتشمل مرتفعي مساعدات التذكر ومرتفعي دافعيــة الإنجــاز، أمــا المجموعة الثاني فهي مجموعة مرتفعي دافعية الإنجاز، والمجموعة الثالثة مجموعــة مرتفعــي مساعدات التذكر، والمجموعة الرابعة المجموعة الضابطة. تم استخدام مقياس دافعية الانجــاز، ومقياس مساعدات التذكر، ومقياس الأداء الأكاديمي. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير فعال لكل من دافعية الإنجاز ومساعدات التذكر في الأداء الأكاديمي للطلاب في مادة اللغــة الإنجليزيــة، ولصالح المجموعة المختلطة. تليها مجموعة دافعية الإنجاز، ثم مجموعة مســاعدات التــذكر، وجاءت المجموعة الضابطة في آخر المجموعات.

كما أجرى فريدريك (Fredrick , 1998) دراسة هدفت تعرّف أثر تدريب مجموعــة مــن الطلاب على مهارة فن التذكر وعلاقته بمعدلاتهم الدراسية ودرجاتهم على اختبــار التحصــيل الدراسي . تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة في ولاية الأباما في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم توزيعهم بالتساوي علــى مجمــوعتين، همــا المجموعــة الضابطة والمجموعة التجريبية. تم مقارنة أداء المجموعتين قبل وبعد التدريب من خلال مقياس لفن مهارة التذكر وحسبت معدلاتهم التحصيلية بعد تطبيق اختبار تحصيلي. وأظهــرت النتــائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ودرجــات مهارات التذكر.

وكذلك أجرى ميلير (Miller, 2000) دراسة هدفت التعرف إلى استراتيجيات الــتعلم لــدى الطلاب الذين يدرسون عن بعد. وقد تكونت عينة الدراسة من (162) طالبًا وطالبة مــن طلبــة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم القائمــة على التذكر. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيًا في تحصيل الطلاب الجــامعيين الــذين يدرسون عن بعد تعزى إلى طريقة وأسلوب الدراسة المستخدم لديهم ، وذلك لمصلحة الطريقة التي تقوم على الفهم والتطبيق والترتيب وتنظيم المعلومات.

كما أجرى بركات (2005) دراسة هدفت الكشف عن تأثير استخدام إســتراتيجية التنشــيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر وقادحات التذكر في التحصيل الدراسي لــدى الطلبــة الجامعيين في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (189) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القــدس المفتوحة في طولكرم في فلسطين، وتم توزيعهم في مجمــوعتين همــا المجموعــة الضــابطة والمجموعة التجريبية. تم استخدام إستراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر وقادحات التذكر، ومقياسين هما مقياس مساعدات التذكر، ومقياس قادحات التــذكر. أظهــرت

النتائج أن إستراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر وقادحات التذكر كانــت فاعلة في تحسين التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ب. دراسات ذات الصلة بأنماط التعلم:

أجرى دورس (Doris ,1991) دراسة هدفت إلى استقصاء أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة السنة الأولى من كليات جامعية , حيث كانت الأنماط (اجتماعي تطبيقي, ومستقل , واجتماعي مفاهيمي, وحيادي مفاهيمي , ومستقل مفاهيمي, , واجتماعي , ومستقل تطبيقي) وعلاقة ذلك بالجنس, تكونت عينة الدراسة من (796) طالبا وطالبة , في شعب اللغّة الإنجليزية والأحياء , وقد استخدم الباحث مقياس كانفليد (Canifield) . أظهرت النتائج الأنماط المفضلة لدى الطلبة التنازلية التالية : اجتماعي مفاهيمي , واجتماعي , وحيادي مفاهيمي , واجتماعي تطبيقي , ومستقل مفاهيمي, ومستقل , ومستقل تطبيقي . ولم يجد الباحث أثرا للجنس في توزيع أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة , وقد أوصى بضرورة اعتبار أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة مؤشرا للتحصيل , مؤكدا ضرورة تعرف معلمي العلوم والموجهين في تدريس العلوم إلى أنماط تعلم طلبتهم المفضلة من خلال توظيف أساليب متنوعة في تعليمهم , طالبا بمزيد من البحث والاستقصاء حول الأنماط الحسية الادراكية المفضلة لدى الطلبة .

أجرى كل من نيلي والم (Neely & Alm , 1992) دراسة هدفت إلى تقصي أثر التــدريس باستخدام إستراتيجية معتمدة على التدريس في العلوم وأنماط التعلم لدى الطلبة. تكونــت عينــة الدراسة من (60) طالباً وطالبة تم اختيارهم من أحد المعاهد التعليمية في قطاع التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم توزيعهم على مجموعتين، هما تجريبية وضــابطة. كمــا تــم استخدام استراتيجية معتمدة على التدريس في العلوم طبقت على المجموعة التجريبية ومقيــاس

أنماط التعلم على المجموعتين. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في استخدام أنماط التعلم المختلفة البصرية، والسمعية، والحس حركية.

كما أجرى هاريس (Harris,1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية بعض الانماط التعليمية التى تعتمد على بيئة تعليمية مرنة، وتحدي العقل، وتوسع المدارك، وتعزيز العلاقات الاجتماعية لدى الطلبه الموهوبين. أجريت الدراسه في مدينة كاليفورنيا. تكونت عينة الدراسة من (229) طالباً وطالبة في الصف الثامن. وقد تم تطبيق هذه الأنماط بواقع ثلاث أيام في الأسبوع، ولمدة (6) ساعات في الأسبوع ولمدة أربعة أشهر من قبل معلمين متدربين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قدرات الطلاب الابداعية قد أرتفعت بشكل ملحوظ، بالإضافة إلى زيادة قدرة الطلاب الموهوبين على السيطرة على بيئتهم وإحداث التغيير المطلوب وإزالة النظرة السلبية لديهم حول البيئة المحيطة.

أجرى حسن (1998) دراسة هدفت تعرف أثر الجنس والتخصص الدراسي في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في مراحل دراسية مختلفة، ومعرفة طبيعة تلك الأنماط، والعلاقة بينها وبين التحصيل الدراسي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (1200) طالباً وطالبة. وطبقت أربعة مقاييس لقياس أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب والتي اشتملت على مثيرات عدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في بعض أنماط التعلم المفضلة في المراحل المختلفة تبعاً للجنس والتخصص الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطيه دالة بين التحصيل الدراسي وبين عناصر أنماط التعلم المفضلة في المراحل المختلفة.

كذلك أجرت الحربي (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنشاط الكرويين للدماغ لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب

المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض"، حيث هدفت إلى التعرف على طبيعة الفروق بين الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب المرحلة الابتدائية في أساليب التعلم والتفكير . وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من الموهوبين السعوديين من الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وقد استخدم الباحث استمارات ترشيح التلاميذ واختبار" تورانس" للتفكير الابتكاري (الشكلي)، واختبار القدرات العقلية. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الموهوبين وغير الموهوبين في النمط الإيسر، وذلك لصالح غير الموهوبين، وعدم وجود فروق في النمط الأيمن بين المجموعتين.

أجرى فان زوانبيرج (Van Zwaneberg, 2000) دراسة هدفت إلى المقارنة بين قائمة أنماط التعلم في ضوء نموذج "فيلدر وسيلفرمان" واستبيان أنماط التعلم في ضوء نموذج"هوني وممفورد" وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (284) طالباً وطالبة بالجامعة البريطانية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير لمتغير الجنس(ذكور، إناث) على أنماط التعلم(علمي، تأملي، حسي- حدسي، تسلسلي- كلي)، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم (بصري ، لفظي) حيث تميّز الذكور بأنهم بصريون بينما الإناث لفظيون، كما توصلت نتائج الدراسة أيضا إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط التعلم.

وأجرى الفقهاء (2002) دراسة هدفت تعرّف أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (757) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً من مديرية عمان الثانية في الأردن. واستخدم مقياس كولب (Kolb) لأنماط التعلم. وتوصلت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في عمان يتوزعون على أربعة أنماط للتعلم وهي: النمط الواقعي التلقائي شكل نسبة (4.4%) ونمط التعلم

الواقعي الروتيني بنسبه (38.3%)، ونمط التعلم المفاهيمي المحدد بنسبه (18.0%)، ونمط التعلم المفاهيمي الشامل بنسبة (39.3%).

وقام عباس (2005) بدراسة هدفت استقصاء أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ومدى أدراك المعلمين ومراعاتها في تدريس حائليات. تكونت عينة الدراسة من (8) معلمين تخصص رياضيات في المدارس الأساسية العليا، و(200) طالباً من طلبة المدارس الأساسية العليا تم اختيارهم من أربعة مواقع مختلفة في الأردن. استخدم مقياس فارك (VARK) لعام 2002، واستخدم أيضاً أسلوب المقابلات، وتحليل الوثائق والسجلات الرسمية، والملاحظة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود طلبة لديهم تفضيلات تعلم مركبة بين النمط السمعي والعملي، كذلك النمط القرائي/الكتابي والعملي، كذلك لديهم تفضيلات تعلم بسيطة هي: النمط القرائي/الكتابي، ثم النمط العملي. وأظهرت النتائج أيضا أن إدراك معلمي حائليات في مواقع الدراسة الأربعة لأنماط التعلم المركبة والبسيطة وبالذات المركبة منها، كانت دون المستوى المطلوب. وكذلك أظهرت النتائج أن معلمي هذه المواقع وبعد جلسات التوجيه والتوعية التي تضمنت أنماط التعلم البسيطة والمركبة، وقد استخدموا تحركات تدريسية فاعلة، التي أدت بدورها إلى أفعال واستجابات عند طلبتهم عكست من خلالها مراعاة لأنماط التعلم المفضلة لدى هؤلاء الطلبة.

وقامت البوسعيدي (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضّلة لدى عينة من طلبة صف الثالث ثانوي بمحافظة مسقط وعلاقتها بكل من جنس الطالب وتخصصه الدراسي ومستواه التحصيلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (866) طالب وطالبة، تم إختيارهم من المدارس الحكومية التابعة لمحافظة مسقط للعام 99/98 . وقد تم اختيار صف علمي وصف أدبي بطريقة عشوائية من كل مدرسة. وبينت النتائج أن الأسلوب المفضل للتعليم هو الأسلوب التنافسي ويليه الأسلوب التعاوني وأخيراً الفردي، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور

والإناث في تفضيلاتهم للأساليب الثلاث لصالح الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف التخصص الدراسي في تفضيل أفراد عينة الدراسة للأسلوب الفردي لصالح طلبة التخصص الأدبي، وتفضيل أفراد العينه للأسلوب التنافسي لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. وعدم وجود أثر للتفاعل بين كل من جنس الطالب وتخصصة والمستوى التحصيلي في تفضيل أفراد العينه للأساليب الثلاث.

كما أجرت ناصيف (2007) دراسة هدفت تعرّف إدراك التهديدات الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي، وعلاقته بأنماط التعلم ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة الفلسطينيين. تكونت عينة الدراسة من (981) طالباً وطالبة تم اختيارهم قصدياً من المدارس في الضفة الغربية. تم تطبيق استبانة إدراك التهديدات الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي، ومقياس أنماط التعلم، ومقياس مهارات التفكير العليا، بصورتيه (أ) للصف العاشر و (ب) للصف الخامس. أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين إدراك الأطفال الفلسطينيين للتهديدات الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي تبعاً للجنس ولصالح الذكور، وتبعاً للصف ولصالح طلبة الصف العاشر. وأن درجة إدراك طلبة الصفين العاشر والخامس للتهديدات متوسطة. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين إدراك الطلبة التهديدات ونمط التعلم البصري لدى طلبة الصف الخامس وطالبات الصف العاشر، ووجود فروق في هذه العلاقة تبعاً للصف لصالح الصف العاشر، وتبعاً للجنس لصالح الذكور. ووجود علاقة عكسية بين إدراك التهديدات ونمط التعلم السمعي لدى ذكور الصف العاشر فقط. في حين توصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين إدراك التهديدات ونمط التعلم الحس حركي لدى الطلبة الفلسطينيين من الصفين الخامس والعاشر، وعدم وجود فروق في هذه العلاقة تبعاً للصف وهناك فروق في هذه العلاقة تبعاً للجنس ولصالح الإناث.

وكان نمط التعلم الأكثر استخداماً لدى الطلبة الفلسطينيين الذكور بشكل عام هو نمط التعلم الحس حركي، والنمط الأكثر استخداماً لدى الإناث الصف الخامس هو نمط التعلم البصري.

أما دراسة العبويني (2008) فهدفت إلى التعّرف إلى أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الاردن، تكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل وبلغ عددهم (240) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الباحثة مقياس لقياس أساليب التعلم وآخر لقياس السلوك القيادي ومقياس التكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين، وخلصت النتائج إلى أن الطلبة الموهوبين يستخدمون الأسلوب البصري في التعلم بشكل مرتفع حيث جاء هذا الأسلوب في المرتبة الأولى ووجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة استخدام الطلبة الموهوبين للمجال البصري حسب الجنس لصالح الإناث، وفي المرتبة الثانية الأسلوب الحركي بدرجة مرتفعة ايضاً، وفي المرتبة الأخيره وبدرجه متوسطه الأسلوب السمعي، كما تبين أن درجة ممارسة السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين كان ذات درجة مرتفعة، أما عن درجات التكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين فكانت ذات درجة متوسطة بشكل عام ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ممارسة الطلبة الموهوبين للسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي حسب الجنس.

وأخيراً فقد أجرت الحوراني (2011) دراسة هدفت إلى معرفة ما يفضله الطلاب والطالبات الموهوبين في المرحلة الثانوية من أساليب التعلم وما هو مركز الضبط السائد لديهم ، كما هدفت معرفة العلاقة بين أساليب التعلم ومركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين من الصفين التاسع والعاشر في مدرسة اليوبيل في الأردن والبالغ عددهم (120) طالباً وطالبة، منهم (76) ذكور و(44) إناث ، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة فقد قامت

الباحثة بتطوير أداتين إحداهما لقياس أنماط التعلم والثانية للتعرف على مركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل يستخدمون الأسلوب الحركي في التعلم بشكل مرتفع حيث جاء هذا الأسلوب في المرتبة الأولى ، كما أظهرت النتائج أن ان (58.3%) من الطلبة يتبعون الأسلوب الحركي بشكل أعلى من البصري والسمعي، وان (31.7%) من الطلبة يتّبعون الأسلوب البصري وأن فقط (10%) من الطلبة يتّبعون الأسلوب السمعي أكثر من استخدامهم للأسلوب البصري والحركي.أما فيما يتعلق بمركز الضبط فقد أظهرت النتائج أن الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل يتصّفون بمركز الضبط الداخلي بشكل مرتفع حيث جاء هذا الأسلوب في المرتبة الأولى، وأخيراً بينت النتائج أن الأداء الكلي على أنماط التعلم الثلاثة كان لصالح الإناث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة ، وأدب الموضوع المتعلق بالعلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلّم لدى الطلبة الموهوبين فإن الباحث لم يجد – حسب علمه– دراسات تناولت نفس موضوع الدراسة الحالية ، وإن معظم الدراسات تدور حول عدد من المحاور الرئيسة، بعضها تناول مساعدات التذكر بشكلٍ عام وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل دراسة جوزيف ويوجديولينو (Joseph & Ugodulunwa, 1997) والتي هدفت إلى معرفة مدى تأثير كل من دافعية الإنجاز ومساعدات التذكر على الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة فريدريك (Fredrick,1998) التي هدفت تعّرف أثر تدريب مجموعة من الطلاب على مهارة فن التذكر وعلاقته بمعدلاتهم الدراسية ودرجاتهم على اختبار التحصيل الدراسي، ودراسة بركات (2005) التي هدفت الكشف عن تأثير استخدام إستراتيجية التنشيط

الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر وقادحات التذكر في التحصيل الدراسي.بينما هفت دراسات أخرى إلى تحديد أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة بشكلٍ عام كدراسة دورس (1991, Doris) ودراسة نيلي والم (Neely & Alm , 1992) ودراسة حسن (1998) التي هدفت تعرف أثر الجنس والتخصص الدراسي في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في مراحل دراسية مختلفة ، ودراسة فان زوانبيرج (Van Zwaneberg, 2000) التي هدفت إلى المقارنة بين قائمة أنماط التعلم في ضوء نموذج "فيلدر وسيلفرمان" واستبيان أنماط التعلم في ضوء نموذج"هوني وممفورد" وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط التعلم ، ودراسة الفقهاء (2002) والتي هدفت تعرّف أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات .

وبعضها تناول تحديد أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتها بمتغيرات أخرى كدراسة هاريس (Harris,1995) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية بعض الانماط التعليمية التى تعتمد على بيئة تعليمية مرنة، وتحدي العقل، وتوسع المدارك، وتعزيز العلاقات الاجتماعية لدى الطلبه الموهوبين، ودراسة الحربي والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنشاط الكرويين للدماغ لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب المرحلة الابتدائية ودراسة الحوراني (2011) والتي هدفت إلى معرفة ما يفضله الطلاب والطالبات الموهوبين في المرحلة الثانوية من أساليب التعلم وما هو مركز الضبط السائد لديهم ، كما هدفت معرفة العلاقة بين أساليب التعلم ومركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين ، وهي تتشابه مع الدراسة الحالية جزئياً بأمرين أولهما تناولها لفئة الطلبة الموهوبين وثانيهما أنها تناولت علاقة أساليب التعلم بمتغير آخرغير متغير الدراسة الحالية الا وهو مركز الضبط .

أي أن هذه الدراسة احتوت على معظم أهداف الدراسات السابقة مجتمعةً مما يميــز هــذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة وتسد فراغاً في هذا المجال كما استفاد الباحــث مــن الدراسات السابقة في المنهجية العلمية التي اتبعها الباحثون في هذه الدراسات والتعــرف علــى الأدوات التي استخدمت فيها لبناء أداتي الدراسة الحالية ومناقشة نتائج الدراسة .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لطريقة الدراسة و إجراءاتها من حيث مجتمعها و عينتها وطريقة اختيارها ، كما يشتمل وصفاً للأدوات المستخدمة في هذه الدراسة و التحليلات الإحصائية.

منهج الدراسة : استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي وهو المنهج الذي يهتم بوصف الظاهرة كما هي ووصف طبيعة العلاقة الارتباطية الموجودة بين المتغيرات، وذلك لملاءمة هذا المنهج مع طبيعة أهداف الدراسة والأسئلة الموضوعة.

أفراد الدراسة :

تكون أفراد الدراسة الحالية من جميع الطلبة الموهوبين من الصفين العاشر والحادي عشرفي منطقة حائل والبالغ عددهم (136) طالباً وطالبة ، موزعين على مختلف المدارس والمراكز التعليمية التي تقدم برامج للطلبة الموهوبين ، ونظراً لصغر حجم أفراد الدراسة فقد تم إختيارجميع أفراد الدراسة بطريقة قصدية. حيث تم توزيع (136) إستبانة وبعد إستعادتها وتدقيقها تبيّن وجود نقص (8) إستبانة ، كما تم إستبعاد (6) إستبانة لعدم تحقق الشروط العلمية فيها ليستقر العدد على (122) إستبانة خضعت للتحليل ، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات جنس الطالب والصف الدراسي

الجنس	الصف الدراسي		
	أول ثانوي	ثاني ثانوي	المجموع
ذكر	29	37	66
أنثى	31	39	70
المجموع	60	76	136

*** المصدر:إحصائية غير منشورة صادرة عن مديريات التربية والتعليم بمدينة حائل – الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014 / 2013**

أداتي الدّراسة :

لغايات الدراسة الحالية قام الباحث باستخدام أداتين إحداهما تقيس مساعدات التذكر لدى الطلبة الموهوبين وهي من إعداد الباحث ، والأخرى تقيس أنماط التعلم السائدة لديهم حيث استخدم الباحث مقياس فارك (vark, 2002) لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، الذي أعده كل من فلمنج وبونويل (Fleming&Bonwell,2002) وقد ركزا فيه على وسائط حسية إدراكية مفضلة لعملية التعلم لدى الطلبة أما مقياس مساعدات التذكر فقد قام الباحث بتطويره حسب الخطوات التالية:

1- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسات (الخليفي، 2000، قطامي وقطامي، 2000؛ الحلو، 2001).

2- قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات الشخصية مع مجموعة من التربويين، والمشرفين على برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية ، وعدد من مدرسي الطلبة الموهوبين وتدوين تلك المقابلات تمهيداً لبناء أداة الدراسة الخاصة بمساعدات التذكر.

3- تم تحديد الأبعاد الخاصة التي تقيسها أداة الدراسة في ضوء الهدف الذي وضعت من أجله وبحسب أسئلة الدراسة وهي (معالجة المعلومات، انتقاء الأفكار الأساسية، استخدام وسائل معينة، المراجعة والاختبار الذاتي، تحمل المسؤولية، تنظيم الوقت، تركيز الانتباه).

4- تمت صياغة الفقرات الخاصة بكل بعد من تلك الأبعاد بناءً على الأدب التربوي وآراء المحكمين الخبراء في الميدان.

5- وأخيراً تم بناء أداة الدراسة الخاصة بمساعدات التذكر ، ليصار بعد ذلك التحقق من خصائصهما السيكومترية كما سيأتي عرضه لاحقاً.

وفيما يلي توضيح للأبعاد التي تكونت منها أداتي الدراسة:

أولاً: مقياس مساعدات التذكر

تألف مقياس مساعدات التذكرفي صورته النهائية من (35) فقرة موزعة على سبعة أبعاد رئيسية هي:

1. **معالجة المعلومات:** وتعبّر هذه الإستراتيجية عن قدرة الطالب على إيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية تساعده على سرعة الفهم والاسترجاع.

2. **انتقاء الأفكار الأساسية:** وتعبّر هذه الإستراتيجية عن قدرة الطالب في انتقاء المعلومات المهمة لكي يركز عليها في الدراسة أكثر سواء في داخل الفصل أثناء المحاضرة أم في مواقف التعلم المستقل.

3. **استخدام وسائل معينة:** وتعبر هذه الإستراتيجية عن قدرة الطالب على إيجاد واستخدام وسائل معينة للتذكر تدعم وتزيد من التعلم ذي المعنى والحفظ.

4. المراجعة والاختبار الذاتي: تعبر هذه الإستراتيجية عن قدرة الطالب على أهميـــة الاختبـــار الذاتي والمراجعة، ودرجة استخدامه لها، وقدرته على التعلم بأساليب محددة لمراجعـــة المـــادة الدراسية وتقدير مدى فهمه لها.

5. تحمل المسؤولية: وتعبر هذه الإستراتيجية عن درجة تحمل الطالـــب مســـؤولية الدراســـة والأداء، وانعكاسها في الأساليب السلوكية التي يمارسها يوميًا، والمرتبطة بالمدرسة والواجبـــات المدرسية.

6. تنظيم الوقت: تعبر هذه الإستراتيجية عن قدرة الطالب على إعداد جدول للمهام التي يقـــوم بها، كأن يعرف الطالب الأوقات المناسبة له، وأن يوزعها توزيعًا مناسبًا.

7. تركيز الانتباه: تعبر هذه الإستراتيجية عن قدرة الطالب على التركيز، وتوجيه انتباهه نحـــو الأنشطة بما يساعده على حسن توجيه أنشطة التذكر.

ويشير الجدول رقم (2) إلى توزيع فقرات المقياس على الأبعاد الرئيسية التي تقيسها الأداة .

جدول رقم (2)

توزيع فقرات مقياس مساعدات التذكرلدى الطلبة الموهوبين على الأبعاد الرئيسية التي يقيسها

الرقم	البعد	الفقرات	عددها
1	معالجة المعلومات	5-1	5
2	انتقاء الأفكار الأساسية	10 -6	5
3	استخدام وسائل معينة	15 -11	5
4	المراجعة والاختبار الذاتي	20 -16	5
5	تحمل المسؤولية	25-21	5
6	تنظيم الوقت	30-26	5
7	تركيز الانتباه	35-31	5

صدق المقياس

تم التحقق من صدق مقياس مساعدات التذكر بطريقتين هما:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من صدق محتوى مقياس مساعدات التذكر تم عرضه بصورته الأولية، على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في عـدد مـن الجامعات الأردنية والسعودية. إذ طلب منهم التحقق من مدى ملاءمة فقرات المقيـاس لقيـاس السمة المراد قياسها والحكم عليها، وتعديل ما يرونه مناسباً للفقرات أو حذف غيـر المناسـب منها. وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة على بعض فقـرات المقياس ، حيث تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (32) فقرة ، وقد تم إنتقاء العبـارات التي قرر 90% من المحكمين على الأقل صلاحيتها فأصبح عدد عبارات الأداة بعـد التحكـيم (35) فقرة.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من أن فقرات مقياس مساعدات التذكر تقيس السمة المراد قياسها فقد لجأ الباحث إلى استخدام مؤشرات صدق البناء، التي تعتمد على استخراج العلامة بين درجة كـل فقـرة مـع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. فقد انحصرت قيم معامل الارتباط لجميع فقرات المقياس بين (0.39 – 0.79) وهي معاملات داله إحصائياً عند مستوى (0.05). والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول(3)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال لمقياس مساعدات التذكر

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.67	15	0.46
2	0.51	16	0.48
3	0.43	17	0.61
4	0.73	18	0.62
5	0.48	19	0.41
6	0.53	20	0.51
7	0.71	21	0.54
8	0.58	22	0.39
9	0.57	23	0.61
10	0.56	24	0.68
11	0.79	25	0.59
12	0.74	26	0.69
13	0.48	27	0.77
14	0.68	28	0.64

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)**

ثبات المقياس :

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس مساعدات التذكر بطريقتين، هما:

أولاً : قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس مساعدات التذكربطريقة الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للمقياس. فكان معامل الثبات الكلي للأداة (0.81) مما يجعلها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

قيم معامل الثبات بطريقة كرونباخ آلفا لمقياس مساعدات التذكر

البعد	معامل الثبات
معالجة المعلومات	0.77
انتقاء الأفكار الأساسية	0.83
استخدام وسائل معينة	0.84
المراجعة والاختبار الذاتي	0.76
تحمل المسؤولية	0.81
تنظيم الوقت	0.82
تركيز الانتباه	0.74
الكلي	0.81

ثانياً : طريقة التجزئة النصفية Split half Method :

وهى طريقة تتغلب على عيوب طرق حساب الثبات الأخرى. وقد أستعان الباحث بطريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الارتباط بين جزئى المقياس، وتتلخص هذه الطريقة فى حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس، حيث يتم تقسيم المقياس إلى قسمين متكافئين، يتضمن القسم الأول مجموع درجات المفحوص فى الفقرات الفردية من المقياس (س)، ويتضمن القسم الثانى مجموع درجات المفحوص فى الفقرات الزوجية من المقياسر (ص)، ثم تطبيق معادلة "سبيرمان–براون" لحساب معامل الارنباط .

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \quad \text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث أن :

ر = معامل الإرتباط

مج س ص = مجموع حاصل ضرب الدرجات الفردية × الدرجات الزوجية

مج س = مجموع الدرجات الفردية

مج ص = مجموع الدرجات الزوجية

مج $س^2$ = مجموع مربع الدرجات الفردية

مج $ص^2$ = مجموع مربع الدرجات الزوجية

ثم تم حساب معامل ثبات التصحيح بأستخدام المعادلة التالية :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2\,ر}{1+ر}$$

وقد وجد أن معامل الارتباط (0.87)، وأن معامل ثبات الاختبار ككل بعد التصحيح (0.93) وهى قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار.

تصحيح مقياس مساعدات التذكر

لأجل احتساب الدرجة الكلية للمقياس، تم وضع ثلاثة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تنطبق عليه، إذ أعطيت الدرجة (3) على البديل تنطبق علي بشكل كبيــر، والدرجــة (2) للبديل تنطبق علي بشكل متوسط، وأعطيت الدرجة (1) على البديل تنطبق علي بشكل قليل، وقد تراوحت درجات مقياس مساعدات التذكر بين الدرجة (35) لتمثل أقل درجــة و(105) لتمثــل

أعلى درجة في المقياس. وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية لمساعدات التـذكر لـدى الطلبة الموهوبين، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية (شقور، 2011):

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)}}{3} = \frac{3-1}{3} = \frac{2}{3} = 0.67$$

وبذلك تكون الفئات على النحو التالي:

- 1.67−1 بدرجة منخفضة.
- 1.68 −2.33 بدرجة متوسطة.
- من 2.34 فأكثر يمثل المستوى المرتفع.

ثانياً : مقياس أنماط التعلم

استخدم الباحث مقياس فارك (vark, 2002) لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، الذي أعده كل من فلمنج وبونويل (Fleming&Bonwell,2002) وقد ركزا فيه على وسائط حسية إدراكية مفضلة لعملية التعلم لدى الطلبة. إن مصطلح فارك هو اختصار لأربعة أنماط تعلم مفضلة لدى الطلبة هو: (النمط المرئي، والنمط السمعي، والنمط القرائي/الكتابي، والنمط العملي). يتكّون المقياس من (13) فقرة وكل فقرة من فقراته يمثل موقفا حياتيا (صفياً) متبوعاً بأربع عبارات، كل عبارة من العبارات تعبر عن النمط المفضل لدى الفرد تجاه الموقف، والتي تمثل في النهاية أحد الأنماط المفضلة الأربعة لدى المتعلم. ويطلب من كل مستجيب اختيار نمط واحد مفضل لديه في التعلم.

صدق مقياس أنماط التعلم وثباته في الدراسات ذات الصلة

يتمتع مقياس فارك بدلالات صدق وثبات جيدة، فقد قام عباس (2005) بتطبيق المقياس في البيئة الأردنية، بعد أن قام بترجمته وتكييفه على البيئة العربية، حيث قام بترجمة المقياس وتطبيقه على عينة مكونة من (50) طالباً من طلبة المرحلة الأساسية العليا، تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة. واستخدمت دلالات صدق المحكمين من خلال عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين في تخصص علم النفس والقياس النفسي، واستخرجت معاملات الثبات من خلال إعادة الاختبار على العينة نفسها، بعد أسبوعين من تطبيقه الأول، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.83) وهو معامل ارتباط مقبول، وهذا يشير إلى صلاحية استعمال المقياس في الدراسة الحالية.

صدق مقياس أنماط التعلم وثباته في الدراسة الحالية

أولاً- صدق المقياس:

لأجل التحقق من صلاحية المقياس للطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية قام الباحث بعرض المقياس على (10) خبراء من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي، والقياس النفسي في الجامعات الأردنية والسعودية. حيث طلب منهم التحقق من مدى ملاءمة فقرات المقياس لقياس السمة المراد قياسها، وتعديل ما يرونه مناسباً من الفقرات لقياس ما وضعت لأجله. وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة على الفقرات وبذلك خرج المقياس بصورته النهائية.

ثانياً- ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس أنماط التعلم بطريقة الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للمقياس. فكان معامل الثبات الكلي للأداة (0.86) مما يجعلها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس أنماط التعلم ككل

الرقم	النمط	معامل الثبات
1	المرئي	0.88
2	السمعي	0.87
3	القرائي/ الكتابي	0.83
4	العملي	0.84
المقياس ككل		0.86

تصحيح مقياس أنماط التعلم

تكون المقياس من (13) فقرة تمثل موقفاً صفياً يليه بأربع بدائل، كل بديل من البدائل تعبر عن النمط المفضل لدى الفرد تجاه الموقف، والتي تمثل في النهاية أحد الأنماط المفضلة الأربعة لدى الطلبة هي: النمط المرئي، والنمط السمعي، والنمط القرائي/الكتابي، والنمط العملي. إذ يطلب من كل مستجيب اختيار نمط واحد مفضل لديه في التعلم. والبدائل الدالة على كل نمط تعلمي والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

مفتاح تصحيح مقياس فارك لأنماط التعلم

الفقرة	النمط المرئي	النمط السمعي	النمط القرائي / الكتابي	النمط العملي
1	1	2	3	4
2	2	3	1	4
3	3	1	2	4
4	1	4	2	3
5	2	4	3	1
6	4	1	2	3
7	1	3	2	4
8	2	1	4	3
9	4	3	2	1
10	1	2	3	4
11	3	1	2	4
12	3	1	2	4
13	2	4	1	3

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الإجراءات التالية:

1. بعد أن قام الباحث بتحديد أفراد الدراسة تم الحصول على الموافقات الرسمية على إجــراء الدراسة.
2. تم الاتفاق مع المسؤولين في المدارس التي تقدم برامج خاصة بالطلبة الموهــوبين علـــى تحديد موعد لزيارة كل مدرسة لتطبيق أداتي الدراسة على أفراد الدراسة.
3. طبق الباحث بنفسه أداتي الدراسة حيث وزعهما على الطلبة الموهوبين وتم التحقق مـــن أن الطلبة أجابوا على جميع الفقرات.
4. قام الباحث بتفريغ استجابات وبيانات الطلبة ، و إدخالهـــا للحاســـوب واســـتخدام برنـــامج (SPSS) لمعالجتها.
5. تم تحليل ومناقشة النتائج إحصائياً واستخلاص النتائج والخروج بالتوصيات اللازمة.

متغيرات الدراسة :

تمثل متغيرات الدراسة الرئيسية فيما يلي:

1. مساعدات التذكر.
2. أنماط التعلم.
3. الجنس: وله فئتان: ذكر وأنثى.
4. الصف: وله مستويان: العاشر، والحادي عشر.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة الارتباطية بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم. وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي مع التفاعل للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مساعدات التذكر، وأنماط التعلم تبعاً لمتغيريّ الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول ثانوي والثاني ثانوي) والتفاعل بينهما.

الفصل الرابع

نتائـــــج الدراســـــة

سعت الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلّم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية وتحديداً هدفت الدراسة إلى الإجابة على الاسئلة التالية :

السؤال الأول: " ما مساعدات التذكر السائدة لدى الطلبة الموهوبين في المملكـــة العربيـــة السعودية ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمســـاعدات التذكر السائدة لدى الطلبة الموهوبين، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمساعدات التذكر السائدة لدى الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	عدد الفقرات	المتوسط بدلالة الفقرة	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
2	انتقاء الأفكار الأساسية	5	3.02	1.12	مرتفعة	1
1	معالجة المعلومات	5	3.00	1.03	مرتفعة	2
6	تنظيم الوقت	5	2.29	0.36	متوسطة	3
7	تركيز الانتباه	5	2.27	1.10	متوسطة	4
5	تحمل المسؤولية	5	2.21	.64	متوسطة	5
3	استخدام وسائل معينة	5	2.14	0.37	متوسطة	6
4	المراجعة والاختبار الذاتي	5	2.12	.83	متوسطة	7

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.02 - 2.12)، إذ جاء بعد انتقاء الأفكار الأساسية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.02) وبدرجة مرتفعة ،

بينما جاء بعد معالجة المعلومات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.00) وبدرجة مرتفعة أيضاً ، بينما جاءت باقي الأبعاد بدرجة متوسطة وقد احتل بعد المراجعة والإختبار الذاتي المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.12).

السؤال الثاني: " ما أنماط التعلم السائدة (النمط المرئي، النمط السمعي، النمط القرائي– الكتابي، النمط العملي) لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلم السائدة لدى الطلبة الموهوبين ، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلم السائدة لدى الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	النمط المرئي	3.22	1.15
2	2	النمط السمعي	3.18	.67
3	3	النمط القرائي – الكتابي	3.15	.96
4	4	النمط العملي	2.71	.64

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.22-2.71)، إذ جاء النمط المرئي في المرتبة الأولى لدى الطلبة الموهوبين بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.22) وانحراف معياري (1.15)، فيما جاء النمط السمعي الذي بلغ متوسطه (3.18) وانحراف معياري (67.) في المرتبة الثانية ، تلاه النمط القرائي– الكتابي الذي بلغ متوسطه (3.15)

وانحراف معياري (.96) حيث جاء بالمرتبة الثالثة ، بينما جاء النمط العملي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.71) وانحراف معياري (.64).

السؤال الثالث: " هل هنالك علاقة ارتباطية بين مساعدات التذكر وأنماط تعلم الطلبة الموهوبين؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات مساعدات التذكر ودرجات أنماط تعلم الطلبة الموهوبين، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط تعلم الطلبة الموهوبين

مساعدات التذكر	أنماط التعلم	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
معالجة المعلومات	النمط المرئي	**.321	.000
	النمط السمعي	**.489	.000
	النمط القرائي	.016	.001
	النمط العملي	.022	.631
انتقاء الأفكار الأساسية	النمط المرئي	**.421	.000
	النمط السمعي	-.023	.521
	النمط القرائي	.034	.541
	النمط العملي	.052	.211
استخدام وسائل معينة	النمط المرئي	-.054	.213
	النمط السمعي	.072	.114
	النمط القرائي	-.015	.784
	النمط العملي	-.036	.531
المراجعة والاختبار الذاتي	النمط المرئي	.022	.670
	النمط السمعي	.063	.213
	النمط القرائي	.031	.496
	النمط العملي	**.481	.000
تحمل المسؤولية	النمط المرئي	-.012	.524

مساعدات التذكر	أنماط التعلم	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
	النمط السمعي	-.122*	.013
	النمط القرائي	.067	.241
	النمط العملي	-.021	.428
تنظيم الوقت	النمط المرئي	.000	.998
	النمط السمعي	-.066	.175
	النمط القرائي	-.081	.105
	النمط العملي	.554**	.000
تركيز الانتباه	النمط المرئي	.099	.053
	النمط السمعي	-.047	.322
	النمط القرائي	-.012	.822
	النمط العملي	-.029	.591

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (9) ما يلي :

- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين معالجة المعلومات والنمط المرئي.
- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين معالجة المعلومات والنمط السمعي.
- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين انتقاء الأفكار الأساسية والنمط المرئي.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المراجعة والاختبار الذاتي والنمط العملي.
- وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين تحمل المسؤولية والنمط السمعي.
- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين تنظيم الوقت والنمط العملي.

السؤال الرابع: " هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات مساعدات التذكر تبعاً لمتغيريّ الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول ثانوي والثاني ثانوي) والتفاعل بينهما؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مساعدات التذكر حسب متغيري الجنس والصف، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مساعدات التذكر بحسب متغيري الجنس والصف

	الصف	ذكور			إناث			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
معالجة المعلومات	أول ثانوي	2.11	.42	29	2.13	.36	31	2.12	.39	60
	ثاني ثانوي	2.15	.41	37	2.13	.34	39	2.14	.33	76
	المجموع	2.13	.41	66	2.13	.35	70	2.13	.36	136
انتقاء الأفكار الأساسية	أول ثانوي	2.11	.34	29	2.17	.35	31	2.15	.35	60
	ثاني ثانوي	2.14	.31	37	2.24	.39	39	2.19	.35	76
	المجموع	2.12	.33	66	2.20	.37	70	2.17	.35	136
استخدام وسائل معينة	أول ثانوي	2.09	.31	29	2.08	.36	31	2.09	.36	60
	ثاني ثانوي	2.07	.32	37	2.05	.42	39	2.06	.39	76
	المجموع	2.08	.32	66	2.07	.39	70	2.08	.36	136
المراجعة والاختبار الذاتي	أول ثانوي	2.17	.34	29	2.09	.36	31	2.13	.35	60
	ثاني ثانوي	2.16	.40	37	2.14	.39	39	2.15	.39	76
	المجموع	2.17	.37	66	2.11	.38	70	2.14	.38	136
تحمل المسؤولية	أول ثانوي	2.12	.40	29	2.10	.34	31	2.11	.38	60
	ثاني ثانوي	2.14	.42	37	2.12	.41	39	2.13	.42	76
	المجموع	2.13	.41	66	2.11	.37	70	2.12	.40	136
تنظيم الوقت	أول ثانوي	2.08	.49	29	1.99	.42	31	2.03	.45	60
	ثاني ثانوي	1.95	.39	37	2.12	.45	39	2.02	.42	76
	المجموع	2.01	.44	66	2.05	.44	70	2.02	.44	136
تركيز الانتباه	أول ثانوي	2.09	.44	29	2.03	.36	31	2.06	.40	60
	ثاني ثانوي	2.08	.46	37	2.26	.33	39	2.17	.43	76
	المجموع	2.09	.45	66	2.14	.35	70	2.11	.42	136

يظهر من الجدول (10) أن هنالك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافـات المعيارية لدرجات مساعدات التذكر بسبب اختلاف فئات متغيـري الجـنس (ذكـور، إنـاث)، والصف (الأول ثانوي،الثاني ثانوي).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم اسـتخدام تحليـل التبـاين الثنائي الجدول (11).

الجدول (11)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف على درجات مساعدات التذكر

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	معالجة المعلومات	.003	1	.003	.012	.918
	انتقاء الأفكار الأساسية	.154	1	.154	.793	.381
	استخدام وسائل معينة	.002	1	.002	.005	.946
	المراجعة والاختبار الذاتي	.178	1	.178	1.150	.289
	تحمل المسؤولية	.226	1	.226	1.501	.227
	تنظيم الوقت	1.109	1	1.109	9.523	.002
	تركيز الانتباه	.695	1	.695	4.202	.044
الصف	معالجة المعلومات	.038	1	.038	.257	.619
	انتقاء الأفكار الأساسية	.000	1	.000	.004	.962
	استخدام وسائل معينة	.003	1	.003	.000	.993
	المراجعة والاختبار الذاتي	.123	1	.123	.861	.353
	تحمل المسؤولية	.095	1	.095	.623	.434
	تنظيم الوقت	.007	1	.007	.079	.784
	تركيز الانتباه	.330	1	.330	1.993	.160
الجنس × الصف	معالجة المعلومات	.006	1	.006	.027	.878
	انتقاء الأفكار الأساسية	1.723	1	1.723	9.249	.003
	استخدام وسائل معينة	.006	1	.006	.038	.845
	المراجعة والاختبار الذاتي	.074	1	.074	.494	.485
	تحمل المسؤولية	.251	1	.251	1.611	.208
	تنظيم الوقت	.249	1	.249	2.130	.145

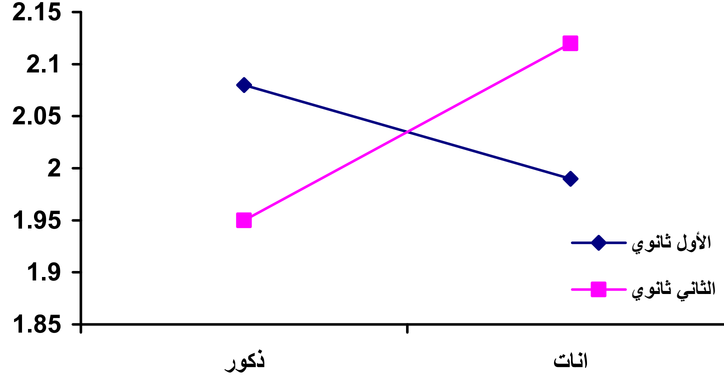
مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	تركيز الانتباه	.963	1	.963	5.870	.016
الخطأ	معالجة المعلومات	57.153	132	.432		
	انتقاء الأفكار الأساسية	78.811	132	.597		
	استخدام وسائل معينة	51.067	132	.386		
	المراجعة والاختبار الذاتي	62.063	132	.470		
	تحمل المسؤولية	65.288	132	.494		
	تنظيم الوقت	49.744	132	.376		
	تركيز الانتباه	71.412	132	.541		
الكلي	معالجة المعلومات	57.200	135			
	انتقاء الأفكار الأساسية	80.688	135			
	استخدام وسائل معينة	51.078	135			
	المراجعة والاختبار الذاتي	62.438	135			
	تحمل المسؤولية	65.860	135			
	تنظيم الوقت	51.109	135			
	تركيز الانتباه	73.400	135			

من خلال مراجعة الجدول (11) يتضح الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في بعدي تنظيم الوقت وتركيز الانتباه وجاءت الفروق لصالح الإناث ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس لباقي الأبعاد ذات العلاقة بمساعدات التذكر.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الصف في جميع الأبعاد السبعة ذات العلاقة بمساعدات التذكر.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الصف والجنس في بعدي انتقاء الأفكار الأساسية وتركيز الانتباه فقط ، بينما لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل لباقي الأبعـــاد ذات العلاقة بمساعدات التذكر.

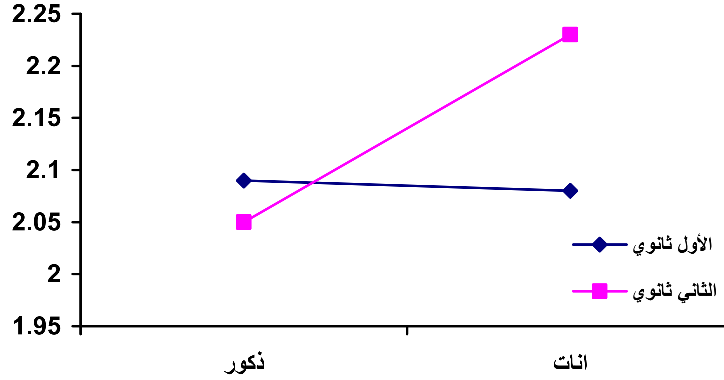
وتوضح الأشكال (1) و (2) الفروق بين المتوسطات ممثلة بيانياً.



الشكل (1)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الصف والجنس في بعد انتقاء الأفكار الأساسية

يتبين من الشكل (1) التفاعل بين متغيري الصف والجنس في تنظـيم الوقـت وكانـت الفروق لصالح الذكور في الصف الأول ثانوي، ولصالح الإناث في الثاني ثانوي.



الشكل (2)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الصف والجنس في بعد تركيز الانتباه

يتبين من الشكل (2) التفاعل بين متغيري الصف والجنس في تركيز الانتبـاه وكانـت الفروق لصالح الذكور في الصف الأول ثانوي، والإناث في الصف الثاني ثانوي.

السؤال الخامس : هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات أنماط تعلم الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغيريّ الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول ثانوي، الثاني ثانوي) والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أنماط تعلم الطلبة الموهوبين حسب متغيري الجنس والصف، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أنماط تعلم الطلبة الموهوبين حسب متغيري الجنس والصف

أنماط التعلم	المتغيرات	ذكور			إناث			المجموع		
	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
النمط المرئي	أول ثانوي	3.62	1.27	29	3.68	1.89	31	3.65	1.58	60
	ثاني ثانوي	3.89	1.67	37	3.73	1.48	39	3.81	1.58	76
	المجموع	3.75	1.47	66	3.70	1.68	70	3.73	1.58	136
النمط السمعي	أول ثانوي	3.64	1.77	29	3.70	1.67	31	3.67	1.72	60
	ثاني ثانوي	3.67	1.43	37	3.13	1.54	39	3.40	1.48	76
	المجموع	3.65	1.60	66	3.42	1.60	70	3.53	1.57	136
النمط القرائي	أول ثانوي	2.66	1.25	29	2.62	1.64	31	2.64	1.44	60
	ثاني ثانوي	2.15	1.35	37	2.51	1.26	39	2.33	1.30	76
	المجموع	2.40	1.27	66	2.56	1.45	70	2.46	1.40	136
النمط العملي	أول ثانوي	3.06	1.61	29	2.77	1.40	31	2.91	1.50	60
	ثاني ثانوي	3.30	1.45	37	3.36	1.27	39	3.33	1.36	76
	المجموع	3.18	1.53	66	3.06	1.33	70	3.12	1.43	136

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أنماط تعلم الطلبة الموهوبين بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس (ذكــور، إنــاث)، والصــف (الأول ثانوي،الثاني ثانوي).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي على المجالات، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف على درجات أنماط تعلم الطلبة الموهوبين

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	النمط المرئي	.335	1	.335	.127	.723
	النمط السمعي	3.331	1	3. 331	1.319	.254
	النمط القرائي	.519	1	.519	.251	.619
	النمط العملي	2.750	1	2.750	1.434	.234
الصف	النمط المرئي	2.912	1	2. 912	1.091	.299
	النمط السمعي	6.800	1	6.800	2.781	.095
	النمط القرائي	12.394	1	12.394	6.511	.012
	النمط العملي	7.432	1	7.432	3.911	.051
الجنس × الصف	النمط المرئي	1.159	1	1.159	.449	.502
	النمط السمعي	7 .989	1	7 .989	3.433	.064
	النمط القرائي	1.675	1	1.675	.808	.371
	النمط العملي	4.311	1	4.311	2.211	.141

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخطأ	النمط المرئي	1065.332	132	8.070		
	النمط السمعي	1015.945	132	7.696		
	النمط القرائي	789.466	132	5.980		
	النمط العملي	683.942	132	5.181		
الكلي	النمط المرئي	1043.412	135			
	النمط السمعي	1026.451	135			
	النمط القرائي	858.822	135			
	النمط العملي	798.647	135			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح بعد الإطلاع على الجدول (13) ما يلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر جنس الطالب الموهوب في جميع أنماط التعلم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الصف الدراسي للطالب الموهوب في جميع أنماط التعلم باستثناء النمط العملي. وكانت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين من الصف الثاني ثانوي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر التفاعل بين كل من صف الطالب الموهوب وجنسه في جميع أنماط التعلم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلّم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ، وتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضـــوء تساؤلاتها على النحو التالي:

أولاً – مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

في الإجابة على السؤال الاول والذي ينص " **ما مساعدات التــذكر الســائدة لــدى الطلبــة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ؟**"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمساعدات التذكر الســائدة لــدى الطلبة الموهوبين ، وأظهرت النتائج أن مساعدات التذكر السائدة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية كانت كما يلي: جاء بعد انتقاء الأفكار الأساسية في المرتبــة الأولــى بأعلى متوسط حسابي وبدرجة مرتفعة ، بينما جاء بعد معالجة المعلومات في المرتبــة الثانيــة وبدرجة مرتفعة أيضاً ، بينما جاءت باقي الأبعاد بدرجة متوسطة وقد احتــل بعــد المراجعــة والإختبار الذاتي المرتبة الأخيرة .

ويرى الباحث إمكانية عزو ذلك إلى أن مهارة انتقاء الأفكار الرئيسة تعبر عن قدرة الطلبــة على انتقاء المعلومات المهمة كي يركزون عليها أكثر من غيرها ، وهذا ما ينطبق أيضاً علــى معالجة المعلومات التي تعبر أيضاً عن قدرة الطلبة على إيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية تساعدهم على سرعة الفهم والاسترجاع، كما تعطي معني وتنظيم لما يحاولون تعلمه. وجاء في المرتبة الأخيرة بعد المراجعة والإختبار الذاتي. ويرى الباحث أن سبب ذلك هوأهمال الطالــب الموهوب لعملية المراجعة والاختبار الذاتي بسبب إزدحام المنهاج وكثافته لا سيما أن من أهــم

آليات وأساليب تدريس الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية الإستناد إلى أسلوب إثراء المادة الدراسية مما يزيد من حجم المواد الدراسية وتصبح عملية المراجعة والاختبار الذاتي وهي العملية التي تهدف أصلاً إلى تقويم وتقدير الطالب لمدى فهمه للمادة عملية من الصعب ممارستها مما جعلها تحتل المرتبة الأخيرة من مساعدات التذكر لدى الطلبة الموهوبين. كما يعتقد الباحث أن سبب مجيء بعد تنظيم الوقت في مرتبة متأخرة قد يعود إلى ضعف اهتمام الأسرة والمدرسة في تنمية استراتيجيات إدارة الوقت لدى الطلبة منذ الصغر، فينشأ الطلبة على الدراسة في أوقات مختلفة من اليوم، وعدم الالتزام بالأوقات المناسبة للدراسة أو الخلط بين المهام لعدم توزيعها توزيعاً مناسباً، وبهذا فإن التنظيم للوقت يخضع إلى نظام اجتماعي وأسري، فأغلب المجتمعات العربية لا تهتم للوقت مقارنة بالمجتمعات المتطورة. وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة لم يجد الباحث أي من نتائجها تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية.

ثانياً – مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

في الإجابة على السؤال الثاني والذي ينص " **ما أنماط التعلم السائدة (النمط المرئي، النمط السمعي، النمط القرائي– الكتابي، النمط العملي) لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ؟** "

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال مجيء النمط المرئي في المرتبة الأولى لدى الطلبة الموهوبين بأعلى متوسط حسابي ، فيما جاء النمط السمعي في المرتبة الثانية ، تلاه النمط القرائي– الكتابي حيث جاء بالمرتبة الثالثة ، بينما جاء النمط العملي في المرتبة الأخيرة.

وهذا يدل إلى أن الطلبة الموهوبين ميالون بطبيعتهم نحو اكتساب المعلومات والمعارف وفق أساليب تعلم يمارسون فيها مهاراتهم البصرية والتى تتطلب جهداً عقلياً أكبر من ذلك الجهد الذين يبذلونه وفق أنماط التعلم الأخرى، حيث أن أنماط التعلم البصرية يتم فيها ممارسة مهارات

الملاحظة والمراقبة والاستمتاع بالأنشطة الحركية وإجراء التمارين وحب الاستطلاع والاكتساف وغير ذلك ، كذلك فإن أنماط التعلم الأخرى لا تتيح للطالب الموهوب ممارسة هــذه المهــارات والتي في حقيقتها هي صفات تميز الطلبة الموهوبين .

كما ويعتقد الباحث إمكانية عزو ذلك أيضاً إلى ميل المتعلم في الاعتماد على هذا النمط من التعلم وهو الإدراك البصري والذاكرة البصرية، إذ يتعلم الفرد على نحو أفضل من خلال رؤية المادة العلمية كالحروف والرسومات والأشكال والتمثيلات البيانية والتخطيطيــة والتصــويرية وأجهزة العرض.

كما تبين من نتائج الدراسة الحالية أن الطلبة الموهوبين يتبعون بشكل رئــيس الأســلوبين البصري والسمعي حيث جاء متوسطاهما متقاربين، في حين كــان الأســلوب العملــي الأقــل استخداما من بين هذه الأساليب. وربما تعّزى هذه النتائج إلى أن الأسلوب العملي يتضمن بُعــداً تطبيقياً ورياضياً، فهو يشمل على النشاط الحركي والاشتراك الجسدي المباشــر فــي المهــام التعليمية، واستخدام أكثر من حاسة في الوقت ذاتة، وهذا ما تفتقر إليه البرامج التي تقدم للطلبــة الموهوبين في السعودية حيث يتم التركيز على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي.

هذا وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة الحوراني (2011) والتــي أظهــرت نتائجها أن الطلبة الموهوبين يستخدمون الأسلوب الحركي في التعلم بشكل مرتفــع أعلــى مــن البصري والسمعي حيث جاء هذا الأسلوب في المرتبة الأولى .

كما وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة عبــاس (2005) التــي أظهــرت أن الأنماط المفضلة لدى الطلبة في التعلم هي النمط القرائي/الكتابي، ثم الــنمط العملــي، ويــرى الباحث أن سبب الاختلاف بين الدراستين هو عائد لخصائص المجتمع المبحــوث إذ اســتهدفت

دراسة عباس أنماط التعلم لدى الطلبة العاديين في المرحلة الأساسية العليا ، في حين تناولت الدراسة الحالية الطلبة الموهوبين.

كما اختلفت النتائج المتعلقة بالدراسة الحالية ونتائج دراسة الفقهاء (2002) التي أظهرت أن نمط التعلم المفضل لدى الطلبة النمط الواقعي التلقائي، ولعل سبب الاختلاف بين نتائج الدراستين، هو تناول الفقهاء لأنماط تعلم مختلفة عند الطلبة وهي أنماط التعلم عند كولب (Kolb)، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت ببحث أنماط التعلم (VARK) لدى الطلبة.

كذلك إختلفت نتيجة الدراسة الحالية هذه النتيجة مع دراسة كاتروتز (Katzawitz,2003) التي أشارت إلى أن طلبة المرحلة الثانوية والجامعية المتفوقين يفضّلون أساليب التعلم الحركية العملية حيث أن الطالب الموهوب يتعلم بشكل أفضل عندما يستخدم يديه في الأنشطة، ويستفيد من خلال القيام بالتجارب في المختبر لمساعدته على اكتساب المعلومات، ويتعلم بشكل أفضل عندما يكون نشطاً بأساليب جسمية في البيئة التعليمية.

بينما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العبويني (2008) والتي أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين يستخدمون الأسلوب البصري في التعلم بدرجة مرتفعة، حيث جاء هذا الأسلوب في المرتبة الأولى .

ثالثاً – مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

في الإجابة على السؤال الثالث والذي ينص " **هل هنالك علاقة ارتباطية بين مساعدات التذكر وأنماط تعلم الطلبة الموهوبين ؟**"

فقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين معالجة المعلومات وكل من النمط السـمعي والـنمط المرئي:

ويمكن تبرير ذلك في أن معالجة المعلومات مرتبطة مع سماع المادة العلمية، كسماع المحاضرات والأشرطة المسجلة والحوارات الشفهية وكذلك مرتبطة بالذاكرة المرئية من خلال الانتباه ورؤية للمحتوى لان معالجة المعلومات تتعامل مع الصور البصرية والتمثيل والرسومات والخرائط والكلمات المرئية وهذه الأمورتعمل على تثبيت المعلومة وعدم فقدانها ونسيانها.

- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين انتقاء الأفكار الأساسية والنمط المرئي:

ويرى الباحث أنه يمكن تبرير ذلك من خلال أن الكلمات المرئية تساهم بشكلٍ كبير في تحديد وانتقاء الأفكار الأساسية ذات العلاقة بالموضوع الذي يتم تناوله من دروس متنوعة لذلك فمن البديهي وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين انتقاء الأفكار الأساسية والنمط المرئي.

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المراجعة والاختبار الذاتي والنمط العملي:

حيث يمكن تبرير ذلك في ضوء أن المراجعة والاختبار الذاتي تستند وتعتمد إلى التدريب والمران واستخدام التجارب العلمية، والبحث عن الحقيقة وهذا ينسجم مع المراجعة حيث تعتمد على مدى كمية المعلومات التي يحفظها الطلبة، فإن تنظيم المعلومات يساعد العقل على استيعابها، وسهولة استرجاعها وهذا مرتبط بدرجة كبيرة بالنمط العملي.

- وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين تحمل المسؤولية والنمط السمعي:

ويرى الباحث أن هذه نتيجة طبيعية لأن الكلام المسموع والأوامر الشفوية سريعة النسيان ولا يمكن تثبيتها بعكس الأوامر والتعليمات المكتوبة والمرئية فهي موثقة ولا يمكن إنكارها أو تجاهلها لذلك فمن البديهي أن تكون العلاقة سلبية بين تحمل المسؤولية والنمط السمعي.

- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين تنظيم الوقت والنمط العملي:

ويعزو الباحث ذلك إلى ما يعرف عن أهمية الوقت وكيفية تنظيمه، حيث يعد تنظيم الوقت من المهارات التي تحتاج إلى تمتع الفرد بخصائص عمليّة تمكنه من تقدير قيمة الوقت، ولذلك فإن الفرد القادر على استخدام إستراتيجية مساعدات التذكر المستندة إلى تنظيم الوقت تجعل من الفرد أكثر قدرة على تجريب مختلف الأشياء والحصول على المعرفة بطريقة عملية، فمقدرة الطالب على إعداد جدول للمهام التي يقوم بها، كأن يعرف الطالب الأوقات المناسبة له، وأن يوزعها توزيعًا مناسبًا تجعل منه فرداً عملياً ومنظماً.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

في الإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على " **هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات مساعدات التذكر تبعاً لمتغيريّ الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول ثانوي،الثاني ثانوي) والتفاعل بينهما ؟**"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في بعدي تنظيم الوقت وتركيز الانتباه وجاءت الفروق لصالح الإناث ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس لباقي الأبعاد ذات العلاقة بمساعدات التذكر، ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة منطقية وتنسجم مع

الدراسات وما يشير إليه الأدب النظري والذي يؤكد أن الإناث أكثر تنظيماً للوقت من الــذكور وكذلك أكثر قدرة على الإنتباه منهم حيث أن الذكور كثيري الحركة وتشــتت الإنتبــاه مقارنـــة بالإناث ، ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة الإناث التي تتصف بدقة الملاحظة، والتنظيم والترتيــب، والعناية الفائقة بالأشياء، لذلك نجدهن أكثر حرصاً على الانتباه وانتقاء الأفكار المرتبطة بالأشياء التي تهمهن، وتستطيع استرجاعها بشكل أسرع.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الصف في جميــع الأبعــاد الســبعة ذات العلاقة بمساعدات التذكر، وربما يعزى ذلك إلى البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيشها الطلبــة الموهوبين في مدارسهم المهيئــة للتعامــل معهــم ، وهــم يخضــعون للأســاليب التدريســية والاستراتيجيات ذاتها، ومصادر التعلم ذاتها. وأن تقارب أعمار الطلبة في الصفين يجعــل مــن النادر ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف، فهم يتميزون بميزات تكاد تكون مشتركة سواء كانت عقلية ووجدانية، وثقافية، ومعرفية، واجتماعية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الصف والجنس في بعــدي انتقــاء الأفكار الأساسية وتركيز الانتباه فقط ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنــد مســتوى دلالة تعزى لأثر التفاعل لباقي الأبعاد ذات العلاقة بمساعدات التذكر.

وبينت النتائج فيما يخص التفاعل بين متغيري الصف والجنس ، وجود فــروق فــي انتقــاء الأفكار الأساسية ، وتركيز الانتباه وكانت الفروق لصالح الذكور في الصف العاشــر والصــف الحادي عشر عند الإناث. وربما يعزى ذلك إلى رغبة الذكور فــي الصــف العاشــر التميــز والحصول على المعرفة بشكل مناسب. أما الإناث في الحادي عشــر فــأنهن يتمــتعن بدقــة الملاحظة ؛ لذلك اتخذن من انتقاء الأفكار الأساسية وتركيز الانتباه أفضل الوسائل والأســاليب

في المساعدة على التذكر. وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة لم يجد الباحث أي من نتائجها تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

في الإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على " **هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات أنماط تعلم الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغيريّ الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول ثانوي، الثاني ثانوي) والتفاعل بينهما؟**"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال ما يلي:

– عدم وجود فروق تعزى لأثر جنس الطالب الموهوب في جميع أنماط التعلم:

ويمكن عزو ذلك إلى أن تنوع وسائل الإعلام والتكنولوجية الحديثة تسمح للفرد في تعرّف الأشكال المختلفة لأنماط التعلم بغض النظر عن جنس الطالب وبالتالي انتقاء النمط المناسب منها، وكذلك قد يعود إلى إستخدام معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم المختلفة مقارنة بمعلمي الطلبة العاديين الذين قد يركزوا على أنماط محددة وخصوصاً الأنماط البصرية والسمعية ولكلا الجنسين. هذا وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فان زوانبيرج (Van Zwaneberg, 2000) التي بينت عدم وجود فروق تعزى للجنس في استخدام أنماط التعلم. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البوسعيدي (2002) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والأناث في تفضيلاتهم لأساليب التعليم المختارة حيث جاءت الفروق لصالح الإناث، كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ناصيف (2007) التي أظهرت أن نمط التعلم الأكثر استخداماً لدى الطلبة الذكور هو نمط التعلم الحس حركي، والنمط

الأكثر استخداما لدى الإناث هو نمط التعلم البصري. كما اختلفت مع دراسة العبويني (2008) والتي أشارت إلى درجة استخدام الطلبه الموهوبين للمجال البصري حسب الجنس لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق تعزى لأثر الصف الدراسي للطالب الموهوب في جميع أنماط التعلم باستثناء النمط العملي. وكانت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين من الصف الثاني ثانوي:

ويمكن عزو ذلك إلى خضوع الطلبة الموهوبين إلى إستراتيجيات وأساليب تدريسية موحدة ، ووجود التكنولوجية الحديثة القريبة من الجميع والمتوافرة في كل بيت، أما عن استخدام طلبة الصف الثاني ثانوي للنمط العملي ؛ فيفسر الباحث ذلك بأن هذه الفئة تكون على مشارف دخول الصف الثاني الثانوي الذي يفتح لهم المستقبل المتمثل بأبواب الجامعات ويحقق لهم طموحاته؛ لذلك هم مهتمون بربط النظرية بالتطبيق لإقترابهم من الإنتهاء من المرحلة الدراسية والإنتقال إالى الجامعات أو سوق العمل.

- عدم وجود فروق تعزى لأثر التفاعل بين كل من صف الطالب الموهوب وجنسه في جميع أنماط التعلم:

ويعتقد الباحث أن هذه نتيجة منطقية لأنه لم تكن هنالك فروق تعزى لأثر جنس الطالب الموهوب في جميع أنماط التعلم وكذلك لم تكن هنالك فروق تعزى لأثر الصف الدراسي للطالب الموهوب في جميع أنماط التعلم فيصبح من البديهي عدم وجود فروق تعزى لأثر التفاعل بين كل من صف الطالب الموهوب وجنسه في جميع أنماط التعلم . هذا وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البوسعيدي (2002) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين كل من جنس الطالب وصفه الدراسي في تفضيل نمط التعلم.

التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنه يمكن للباحث أن يوصي بما يلي:

- إجراء دراسات مشابهة تشمل مجتمع دراسة أكبرمن الطلبة الموهوبين ومن عدة مدارس في محافظات المملكة، بسبب صعوبة تعميم نتائج الدراسة.

- وضع برامج خاصة للطلبة الموهوبين تركز على توظيف حواسهم حسب أهميتها في عملية التعلم .

- عقد الندوات والورش التدريبية للطلبة الموهوبين ومعلميهم لتمكينهم من استخدام مختلف أشكال مساعدات التذكروكذلك أنماط التعلم.

- إعادة النظر بإستراتيجيات وأساليب تدريس الطلبة الموهوبين بحيث تحتوي على إستخدام مساعدات التذكر وأنماط التعلم المختلفة لتصبح جزءاً لا يتجزأ من إستراتيجيات وأساليب تدريس الطلبة الموهوبين المستخدمة في تدريس هذه الفئة من الطلبة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية :

- أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال (1994). **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- باناجيه، سوزان طه (2007). **كيف نكسب قادة المستقبل؟**. الملتقى الاداري الخامس للجمعيه السعوديه للإداره. 26–28 فبراير.

- بركات، زياد (2005). تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة في التحصيل العلمي: دراسة تجريبية لدى الطلبة باستخدام مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية**، 2، 35–45.

- البوريني، ايمان سعيد (1995). **أثر استخدام مساعدات التذكر في تدريس وحدة تعليمية ضمن برنامج تربية الطفل على تحصيل الطالبات في كليات المجتمع**. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- البوسعيدي، أميمة بنت بدر بن سعود(2002). **أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة مسقط وعلاقتها بكل من الجنس والمستوى التحصيلي والتخصص الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.عُمان.

- جابر، ليانا، والقرعان، مها (2004). **أنماط التعلم النظريه والتطبيق**. مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين.

- جروان، فتحي عبد الرحمن (2008). **الموهبة والتفوق والابداع**، الطبعه الثالثة، عمان، دار الفكر.

- حسن، عبد الفضيل (1998). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي . **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 9 (2)، 21 –53.

- الحربي، فهد سليمان (2000). **الفروق في أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنشاط النصفين الكرويين للمخ لدى الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.**

- الحلو، محمد (2001). **علم النفس التربوي (نظره معاصرة).** الطبعة الثانية، غزة، فلسطين: دار المقداد للطباعة.

- الحوراني، رشا (2011). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء ، السلط ، الاردن.

- الخليفي، سبيكة (2000). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر،** 9 (17)، 53-75.

- الريماوي، محمد عودة (1998). **علم النفس التطوري** ، جامعة القدس المفتوحة.

- الزيات، فتحي (1998). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي.** منشورات جامعة المنصورة.

- الزيات، فتحي (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** (ط2). القاهرة: دار النشر للتوزيع.

- السرور، ناديا (2003). **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين.** الطبعة الرابعة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- شقور، ماهر (2011). **سلوك التمرد وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى الطلبة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- عبادة ، أحمد (2001). **المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق.** القاهرة: مركز الكتاب لنشر.

- العبويني، بسمه (2008). **أساليب التعلم والسلوك القيادي الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الاردن.** أطروحة دكتوراه غير منشوره. جامعة عمان العربيه.الاردن.

- العتوم، عدنان (2004). **علم النفس المعرفي**، ط 1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العتوم، عدنان؛ علاونة، شفيق؛ الجراح، عبد الناصر؛ أبو غزال، معاوية (2005). **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عــدس، عبد الرحمن (1999). **علم النفس التــربوي: نظــرة معاصرة**، (ط2). عمان: دار الفكر.

- علي، عادل فاضل (2005). **التعلم والتعلم الحركي، المفهوم والاهداف**. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، ص 44-66 عمان، الاردن.

- فارع، محمد حسن ، والوقفي، راضي. (1996أ). **الاستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعليمية**، (ط1). عمان- الاردن: كلية الأميره ثروت.

- الفقهاء، عصام (2002). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقاتها الارتباطية بمتغيرات الجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي، ودخل الأسرة. **مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية**، 29 (1)، 1-22.

- قطامي، يوسف (2005). **نظريات التعلم والتعليم**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة (1993). **استراتيجيات التدريس**. عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**. الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- القمش، مصطفى (2011). **مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي**، الطبعة الأولى ، عمان: دار المسيرة .

- الكناني، ممدوح؛ الكندري، أحمد (2005). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعلم**. الكويت: مكتبة الفلاح.

- المصطفى، عبد العزيز(2000). أثر ممارسة الانشطه الحركيه الموجهة على النمو الحركي لأطفال مرحلة ماقبل المدرسة. **مجلة جامعة أم القرى**، العدد1، المجلد 12، ص 21-32.

- ناصيف، نجاح (2007). **إدراك التهديدات الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي وعلاقته بأساليب التعلم ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة الفلسطينيين في المرحلة الأساسية في الضفة الغربية / فلسطين**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- المراجع الأجنبية :

- Abiator, Anjulberg. (2001). **Learning styles Modalities. Retrieved** July 17, 2004 from: http\\www.berghuis.co.nz\abiator\isismen u.htmi.

- Arafat , M (2006). **Study Skills Principles & Practices : How To Be A Successful Learner** . Amman , Al-Falah Bookstore.

- Atkinson, B & Shiffrin, K (2003): **Information Processing Theory of Learning.**

www.tiger.coe.missouri.edu/1ptheorists.html
www.tiger.coe.missouri.edu/t377/ip theorists

- Black, Joyce M. (2004). **Assessing learning Preferences**. Plastic Surgical Nursing, 24 (2), 68-69.

- Clark,B.(1992). **Growing up giftedness** (4th ed). NewYork: Macmillan Publishing Company.

- Christopher, Marlen. (2007). Gifted Creating a Virtual Learning Environment for Gifted and Talented Learners. **Journal Gifted Child Today**. Vol.6.P.4.

- Doris,B.M .(1991) . The Effect of Learning Styles on Grades of First year College Students . **Research In Higher Education** .32, 523 – 267.

- Fleming, N and Bonwell, C (2002). **How to Learn Best: A students Guide to Improved Learning**. Colorado: Green Mountain Falls.

- Gardner, H. (2000). Project Zero: Nelson Goodman's Legacy in Arts Education. **Journal of Art Criticism.** Summer.Vol 58.Issue3.P.245.

- Honey, P and Mumford, A (2000). **The Learning Styles Helers Guide**. Maidenhead Berkshire, U.K: Peter Honey Publication Limited.

- Joan, Patrecia. (2007). Impact of Two Elementary School Principals Leadership on Education in Their Buildings. **Journal Gifted Child Today**. Vol.5.P.7.

- Katzowitz, Ellen C. (2003). Predominant Learning Styles and Multiple Intelligences of Postsecondary Allied Health Students (Doctoral Dissertation, University of Geogia, 2002).**DAI, 63\11, 3852.**

- Kolb, D .(1984) . **Experiential Learning Experience as source of Learning and Development**. Printice Hall: Englewood Cliffs,NG.

- Michalsky, T (2003) " **The Effects of Metacognitive Guidance Within AIn (Asynchronous Learning Network) on the Inquiry Learning Process** " . jryoung@phoenix. Princeton.EDU.

- Petrakis, John. (2003). Firefighter Learning Styles and Training: beyond the Slide Presentation. Illinois: U.S.A. Retrieved June 24, 2004, from: http://www.Fireengineering.com.

- Santrok, John (1993). **Life Span Development, WCB.** Brown Benchmark, Madison.

- Sloon, Tinal. (2004). Learning Style of Elementary Preservice Teachers**.** **College Student Journal, 38** (3), 494-501.

- Solso, R. (1996). **Cognitive Psychology**. Indian Branch: Person Education.

- Sternberg, R. (2003). **Cognitive Psychology**. Wadsworth a Division of Thomson Learning.

- Tannenbaum,A. (1986).**The gifted movement forward or on a treadmill**.Indianapolis,IN:Department of Education, Office of gifted and Talented children.

- Weibner, Y.L (2006) **Meeting the Needs of Gifted Learners in the Early Childhood Classroom**. Journal of Educational Psychology, 15, 6965.

- Yong, Fung LAN. (1994). Self-Concepts, Locus of Control, and Machiavellianism of Ethnically Diverse Middle School Students who are Gifted. Retrieved: Jun. 5.2001 from: **EBSCO**.

الملاحق

الملحق (1)

أسماء المحكمين لأداة الدراسة

م	اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
1	أ.د سعيد الأعظمي	تربية خاصة	جامعة العلوم الإسلامية
2	أ.د صالح الداهري	إرشاد وصحة نفسية	جامعة العلوم الإسلامية
3	د.عريب أبو عميرة	إرشاد وصحة نفسية	جامعة البلقاء التطبيقية
4	د.سمير الريماوي	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
5	د . عليا العويدي	تربية خاصة	جامعة العلوم الإسلامية
6	د. أسامة الصمادي	تربية خاصة	جامعة الملك سعود
7	د .محمد سيد سليمان	الموهبة والتفوق	جامعة الحدود الشمالية
8	د . برهان حمادنة	تربية خاصة	جامعة جيزان
9	د . رائد الخطيب	التربية الخاصة	جامعة الملك عبد العزيز
10	د. فؤاد الجوالدة	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية

ملحق (2)

مقياس مساعدات التذكر بصورته الأولية

الأستاذ الدكتور.......................المحترم

الجامعة : ....

تحيه طيبه وبعد......

يقوم الباحث بإجراء دراسه بعنوان " **العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم لـــدى الطلبـــة الموهوبين في المملكة العربية السعودية** " وذلك أستكمالاً لمتطلبات الحصـــول علـــى درجـــة الماجستير في الموهبه والابداع جامعة البلقاء التطبيقيه.

وبما أنكم تتمتعون بخبره تربويه ودرايه واسعه في المجال التربوي فإني أرجو مـــنكم التكـــرم بتحكيم فقرات الإستبيانه من حيث :

1- مدى ملائمة الفقرات لمجالات الدراسه.

2- مدى وضوح الفقرات.

3- سلامة الصياغة اللغوية.

4- أية تعديلات أو مقترحات ترونها مناسباً.

شكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة	
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة
أولاً : معالجة المعلومات					
.1	امتلك طرق يمكنني استخدامها لكي تعطى معنىً لما أحاول تعلمه.				
.2	امتلك قدرة صياغة تحليلات لفظية تساعدني على سرعة استعادة المعلومات				
.3	لدي القدرة لإيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية تساعدني على سرعة الفهم.				
.4	أراجع أناس متخصصين وذوي خبرة لكي اتحقق من صحة المعلومات المعطاة لي .				
ثانياً: انتقاء الأفكار الأساسية					
.5	احدد الأفكار الرئيسة في الدرس بوضع خطوط تحتها لتساعدني على الحفظ.				
.6	اركز على المعلومات الهامة في مواقف التعلم الاجتماعية لكي أركز عليها في الدراسة .				
.7	أختار المعلومات الهامة التي يسردها المعلم لكي أركز عليها في الدراسة.				
.8	أحدد الأفكار الرئيسة في شروحات الزملاء لتعنني على التذكر				
ثالثاً: استخدام وسائل معينة					
.9	استخدم وسائل التكنولوجيا الحديثة كالهاتف المحمول والحاسوب لكي الخص المعلومات والأفكار الأساسية				
.10	استخدم دفتر ملاحظات لتسجيل المعلومات والأفكارلكي تساعدني على التذكر				
.11	الخص المعلومات والأفكار بهوامش الكتاب لحفظ وتذكر المعلومات ذات الأهمية.				
.12	أربط المعلومات والأفكار بالحروف الأولى من الكلمات وأكون مصطلح خاص بي لحفظ وتذكر المعلومات				
.13	أربط المعلومات والأفكار بأشياء من البيئة المحيطة لحفظها واسترجاعها عند الحاجة إليها				
رابعاً: المراجعة والاختبار الذاتي					
.14	اراجع إختبارات السنوات السابقة وأحاول حلها للتأكد من معلوماتي وتقدير مدى فهمي لها				
.15	أقوم بوضع اختبار ذاتي لمراجعة المادة الدراسية وتقدير مدى فهمي لها.				
.16	أكلف أحد الزملاء أو الأخوة بالاستماع ومتابعة معلوماتي ولتقدير مدى فهمي لها.				
.17	أقوم بمراجعة شفوية وكتابية للمعلومات بطريقة ذاتية وتحديد مدى فهمي لها.				
.18	أحاول حل إختبارات من شعب أخرى لكي أتأكد من				

	مدى فهمي للمادة العلمية.				
خامساً: تحمل المسؤولية					
.19	أحضر دروسي يومياً لكي أتمكن من استدعاء المعلومات مستقبلاً.				
.20	أقوم بقراءة الكتب المقررة بشكل دوري ومتكرر لحفظ المعلومات واسترجاعها				
.21	أتحمل مسئولية الدراسة والأداء المدرسي امام أسرتي.				
.22	أحل واجباتي المدرسية في الوقت المناسب والمحدد.				
.23	أتحمل مسئولية إختياري لأي تخصص مستقبلي.				
سادساً: تنظيم الوقت					
.24	أعد جدولاً فصلياً لما سوف أقوم به من مهام طيلة الفصل الدراسي.				
.25	أعد جدولاً يومياً للمهام التي سوف أقوم بها لكل يوم.				
.26	أعد جدولاً أسبوعياً للمهام التي سوف أقوم بها طيلة أيام الأسبوع.				
.27	أعد جدول للمهام التي سوف أقوم بها في أيام العطل				
.28	أحدد برنامجاً دراسياً قبل موعد الامتحانات النهائية				
سابعاً: تركيز الانتباه					
.29	أحاول ما استطيع التركيز والإنتباه أثناء الدرس لكي استطيع التذكر.				
.30	أحاول ما استطيع أن أقلل من الحركة أثناء الدرس لكيلا يتشتت انتباهي.				
.31	أضع خطة فعالة للتذكر، تظهرمدى تركيزي واستيعابي للمعارف والمهارات .				
.32	اختار مناطق هادئة لتركيز انتباهي في المادة الدراسية لأتمكن من استرجاعها عند الحاجة إليها.				
.33	أوجه انتباهي نحو القضايا المهمة لكي استعيد ما قمت بحفظه.				

ملحق (3)

مقياس مساعدات التذكر بصورته النهائية

اعزائي الطلبة الموهوبين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان" **العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة والإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية .

ولهذا أرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات مقياس " **مساعدات التذكر**" ، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

أولاً: معلومات عامة:

النوع الاجتماعي	☐	ذكر		☐	أنثى
الصف:	☐	العاشر		☐	الحادي عشر

ولكم فائق الشكر والتقدير

الباحث

حمد الشمري

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة
أولاً : معالجة المعلومات				
.1	أمتلك القدرة لإيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية تساعدني على سرعة الفهم والاسترجاع للمعلومات			
.2	أوجد تنظيمات وتحليلات لفظية تساعدني على سرعة الفهم والاسترجاع للمعلومات			
3	أستطيع إيجاد تنظيمات وتحليلات رمزية تساعدني على سرعة الفهم والاسترجاع للمعلومات			
4	أستخدم طرق تمنحني معنى وتنظيماً لما أحاول تعلمه			
5	أقوم بالتحقق من صحة المعلومات المعطاة لي من خلال مراجعة ذوي الخبرة في التخصص.			
ثانياً: انتقاء الأفكار الأساسية				
6	استطيع تحديد المعلومات الهامة في الدرس لكي أركز عليها في الدراسة			
7	انتقي المعلومات الهامة في مواقف التعلم الاجتماعية لكي أركز عليها في الدراسة			
8	احدد الأفكار الرئيسة في الدرس بوضع خطوط تحتها لتساعدني على التذكر			
9	أحدد الأفكار الرئيسة في شروحات الزملاء لتساعدني على التذكر			
10	أحدد الكلمة المفتاحية في أي موضوع لتساعدني على التذكر			
ثالثاً : إستخدام وسائل معيّنة				
11	استخدم بطاقات لتسجيل المعلومات والأفكار			
12	ألخص المعلومات والأفكار بجانب النص المعــروض لحفظ وتذكر المعلومات			
13	أربط المعلومات والأفكار بــالحروف الأولــى مــن الكلمات وأكون مصطلح خاص بــي لحفــظ وتــذكر المعلومات			

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة
14	أربط المعلومات والأفكار بأشياء من البيئة المحيطة لحفظها واسترجاعها عند الحاجة إليها			
15	أربط المعلومات والأفكار برموز محددة خاصة بي لحفظها واسترجاعها عند الحاجة إليها			
رابعاً: المراجعة والاختبار الذاتي .				
16	أقوم بمراجعة شفوية للمعلومات المطروحة بطريقة ذاتية بالتكرار وترديد المعلومات لمراجعة المادة الدراسية وتقدير مدى فهمي لها.			
الرقم	**الفقرة**	**تنطبق بدرجة كبيرة**	**تنطبق بدرجة متوسطة**	**تنطبق بدرجة قليلة**
17	أقوم بوضع اختبار ذاتي "ورقة وقلم" للتحقق من حفظ المعلومات، لمراجعة المادة الدراسية وتقدير مدى فهمي لها			
18	أكلف أحد الزملاء أو الأخوة بالاستماع ومتابعة معلوماتي ولتقدير مدى فهمي لها			
19	أحل اختبارات السنوات السابقة للتأكد من معلوماتي وتقدير مدى فهمي لها			
20	أكلف أحد أفراد أسرتي بوضع إختبار لي للتحقق من حفظ المعلومات وتقدير مدى فهمي لها			
خامساً: تحمل المسؤولية				
21	أتحمل مسئولية الدراسة والأداء			
22	أقوم بقراءة الكتب المقررة بشكل دوري ومتكرر لحفظ المعلومات واسترجاعها			
23	أقوم بالتحضير اليومي للدروس للتمكن من استدعاء المعلومات			
24	أعمل على تنفيذ الواجبات المدرسية في الوقت المناسب			
25	أقوم بتأنيب نفسي وأعزو الفشل لذاتي في حال الإخفاق في تنفيذ ماهو مطلوب مني .			

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة
سادساً: تنظيم الوقت				
26	أعد جدول للمهام اليومية التي أقوم بها			
27	أعد جدول للمهام الأسبوعية التي أقوم بها			
28	أعد جدول للمهام الشهرية التي أقوم بها			
29	أحدد برنامجاً دراسياً قبل موعد الامتحانات النهائية			
30	أعد جدول للمهام التي سوف أقوم بها في أيام العطل			
سابعاً : تركيز الإنتباه				
31	أوجه انتباهي نحو الأنشطة بما يساعدني على حسن توجيه عملية التذكر			
32	أحدد أهداف الأنشطة بتركيز وتمعن			
33	أضع خطة فعالة للتذكر، تظهر استيعابي للمعارف والمهارات بحيث يمكنني تقويمها			
34	أبتعد عن مصادر الإزعاج والضوضاء لتركيز انتباهي في المادة الدراسية لأتمكن من استرجاعها عند الحاجة إليها			
35	اقلل من الحركة وتشتت الإنتباه أثناء دراستي لأتمكن من التركيز وتوجيه عملية التذكر			

ملحق (4)

مقياس أنماط التعلّم بصورته النهائية

اعزائي الطلبة الموهوبين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان" **العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة والإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية .

ولهذا أرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات مقياس " **أنماط التعلم**" ، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

أولاً: معلومات عامة:

النوع الاجتماعي	☐	ذكر	☐	أنثى	
الصف:	☐	العاشر		☐	الحادي عشر

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحث

حمد الشمري

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي ترى أنها تنطبق عليك

الرقم	الفقرة
1)	إذا لم يكن هناك ما يشغلك لبضع دقائق، فماذا تفضل أن تعمل. 1) ترسم بشكل عشوائي من تصوراتك الخيالية. 2) تتحدث مع نفسك أو مع الآخرين. 3) تبحث عن شيء لتقرأه. 4) تقوم بعمل شيء يدوي.
2)	إذا لم تكن متأكداً من التهجئة الإملائية لكلمة (عظيم) أو (عضيم) فإنك. 1) تبحث عنها في القاموس. 2) تفكر فيها وتختار وفق ما تتراءى لك. 3) تراجع نغمة نطقها في ذهنك. 4) تكتب الكلمتين على ورقة، وتختار واحدة.
3)	إذا أردت أن تخطط لحفلة عيد ميلاد لأحد أصدقائك المقربين، فإنك. 1) تتحدث مع أصدقائك حول ذلك هاتفياً. 2) تعمل قائمة بالأعمال والمشتريات المطلوبة. 3) تتصور أحداث الحفلة عقلياً. 4) تدعو الأصدقاء والترتيب معهم.
4)	إذا أردت صُنع شيء خاص لعائلتك، فإنك. 1) تصنع الشيء دون أية تعليمات. 2) تقلب الكتب والمجلات للبحث عن الصور. 3) تعود إلى الكتب المتخصصة والأدلة ذات الأفكار المناسبة. 4) تناقش ذلك مع بعض الأصدقاء.

5)	إذا حصلت على موافقة للمشاركة في برنامج صيفي، وفي الوقت نفسه شعرت أن هذا البرنامج يهم صديقا لك ، فإنك. 1) تأخذه لرؤية البرنامج على أرض الواقع. 2) تريه المعلومات التي حصلت عليها حول البرنامج. 3) تبدأ بممارسة الأنشطة التي ستقوم بها في البرنامج. 4) تصف لصديقك النشاطات التي ستقوم بها كل يوم بالبرنامج.
6)	إذا كنت ترغب في شراء جهاز فيديو، بغض النظر عن السعر، فما الذي يؤثر على قرارك. 1) وصف البائع لك عنه. 2) تقرأ بشكل مفصّل عنه. 3) تقوم بتجريبه والاستماع إليه. 4) تنظر إلى مظهر الجهاز لترى ماذا إذا كان لائقا للاقتناء.
7)	عندما تتعلم لعبة جديدة، كيف تتعلمها بشكل جيد. 1) تشاهد آخرين يمارسوها. 2) تقرأ التعليمات المرفقة. 3) تستمع لشرح وتوضيح الآخرين لك. 4) تجربها بنفسك.
8)	بعد أن شاهدت مسرحية، ونشأت لديك رغبة في إعطاء فكرة عنها أمام طلبة صفك، فإنك. 1) تُسمعهم جزءاً منها. 2) ترسم مشاهد عن أحداثها. 3) تمثل جزءاً منها. 4) تكتب ملخصاً عن أحداثها.

(9	أنت أمام محاولة تركيب جهاز كمبيوتر في منزلك، فإنك. 1) تفتح صندوق الجهاز، وتبدأ بالتركيب. 2) تقرأ إرشادات التركيب. 3) تتحدث بالهاتف مع صديق لك وتستفسر عن تركيبه. 4) تتبع الصور التوضيحية في الدليل وعلى صندوق الجهاز.
(10	عندما يطلب منك أن تدل صديقا عن منزل مجاور، فإنك. 1) ترسم له مخططا على الورق. 2) تُخبره بالتعليمات التي يجب عليه إتباعها. 3) تكتب له التعليمات على الورق. 4) تسير معه إلى المنزل المطلوب.
(11	لديك مشكلة صحية، وتؤثر على ممارسة لعبتك المفضلة، فإنك تفضل الطبيب الذي. 1) يصف لك المشكلة. 2) يعطيك نشرة طبية عن المشكلة التي تعاني منها. 3) يريك مخططاً يظهر لك أين المشكلة. 4) يوضح لك بواسطة نموذج أين المشكلة.
(12	وصل فيلم تعليمي جيد, إلى محل بيع الأفلام والأشرطة، فإن الذي يؤثر على قرار شـــرائك له؟، هو أن:- 1) تسمع عنه من خلال حديث الآخرين. 2) تقرأ ما كتبه الآخرون عن الفيلم بالمجلات والصحف. 3) تشاهد مقطعاً منه. 4) تتأكد إن كان يشبه أفلام أخرى مفضلة لديك.
(13	أفضل المعلم الذي يستخدم. 1) الكتاب المدرسي. 2) الرسوم البيانية، والمخططات السهمية، الصور والشرائح. 3) الأدوات التعليمية، والعمل المخبري، والتطبيقات العملية. 4) المناقشات الصفية.

ملحق (5)

المخاطبات الرسمية

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الرمز (٢٨٠)
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل
إدارة التخطيط والتطوير
البحوث والدراسات

بسم الله الرحمن الرحيم
وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم : ٣٤١٢٥٧٧٨٩٦٦٧
التاريخ : ١٥ / ٧ / ١٤٣٤هـ
المشفوعات : ١ استبانة

الموضوع : تسهيل مهمة الباحث/ حمد بن بشر بن حمد الشمري

تعميم لجميع المدارس الثانوية داخل مدينة حائل

(بنين - بنات)

المكرم / مدير مدرسة .... وفقه الله

المكرمة / مديرة مدرسة .... وفقها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

إشارةً إلى خطاب سعادة الملحق الثقافي السعودي في الأردن رقم ٥١٥٥ وتاريخ ١٤٣٤/٦/٢٥هـ بشأن تطبيق أداة دراسة بعنوان (العلاقة بين مساعدات التذكر وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية).. للطالب: حمد بن بشر بن حمد الشمري .. وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة والإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن - كلية الأميرة عالية -

آمل التكرم بالتعاون مع الباحث ، وتسهيل مهمته في تطبيق أداة الدراسة وتزويده بالبيانات اللازمة لدراسته . وفيما يخص مدارس البنات تسلم الاستبانة بعد استكمالها للمنسقة : ماجدة بنت عبد الرحمن بن عبد الله الضمادي .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

ف
الجنيدي ٢/٧

مدير عام التربية والتعليم بمنطقة حائل

١٢/٧

عبدالعزيز بن عبد الله المسند

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

١٠٦٣٧٤١٨٠٣

سعادة مدير إدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية رقم ٣ع/١/٧/١١٦٩ وتاريخ ٢٠١٣/٥/١م (المرفق صورته) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب/ **حمد بشر حمد الشمري**، الملتحق بجامعة **البلقاء التطبيقية** في تخصص **الموهبة والإبداع** لمرحلة **الماجستير** في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الماجستير التي هي بعنوان **(العلاقة بي مساعدات التذكر وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية)**.

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح شبلي القحطاني

وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل
مكتب المدير العام
رقم القيد: ٣٤١٠٤٠٤٩
التاريخ: ٩ / ٧ / ٣٤ ١٤هـ
المشفوعات: ١

١- التخطيط والتطوير

البحوث والدراسات
وتستكمل وفق ما لديكم

الرقم: ٥١٥٥ التاريخ: ٥ / ٦ / ١٤٣٤ الموضوع: .... المرفقات: ....



The relationship between Mnemonics and the Learning Styles of gifted students In Saudi Arabia

Prepared by
Hamad Besher Al Shamari

Under supervision of
Dr. Mustafa Nouri Al- Qemesh
(Associate Professor)

The present study aimed to identify the nature of the relationship between nemonics and the learning styles of gifted students in Saudi arabia, and also aimed to identify all of the aid remembering and prevailing patterns of learning they have a relationship with some variables . Be members of the current study of all gifted students from class (10^{th}, 11^{th}) in the region of Hail, totaling (136) students, divided into various schools and educational centers that offer programs for gifted students , due to the small size of the members of the study has been Achtiargmaa members of the study in a deliberate .The results of the study on aid remembering prevailing in the talented students coming after the selection of the basic ideas in the first place and a high degree , while came after information processing in the second and highly Also, while came the rest of the dimensions of a medium degree has occupied after review and self-test ranked last , but with respect to the prevailing patterns of learning among students talented visual style came in first place , while the auditory pattern came in second place, followed by the reading style - written , where he was ranked third , while the practical style came in ranked last . As for the nature of the relationship between each of the aid memory and learning styles , the results showed a positive relationship between after processing information and visual style and audio , as well as between after the selection of the basic ideas and visual style and the after review and self-test pattern practical and between after regulation time , style, practicality, while the results showed and a negative correlation between after take responsibility and style acoustic , and finally the results showed a statistically significant difference for the dimensions of the relevant aid remembering attributed to the effect of sex in the dimensions of time management and focus attention came differences in favor of females and lack of statistically significant differences attributable to the impact of the row in all

seven dimensions of remembering aid relationship . The results also showed no differences attributable to the impact of race student talented in all learning styles , as well as the lack of differences attributable to the impact of the classroom for students gifted in all learning styles except style practice, and the differences were in favor of talented students from class 11^{th}. The study based on the results to a set of recommendations.

Keywords: Nemonics, learning styles , gifted students .